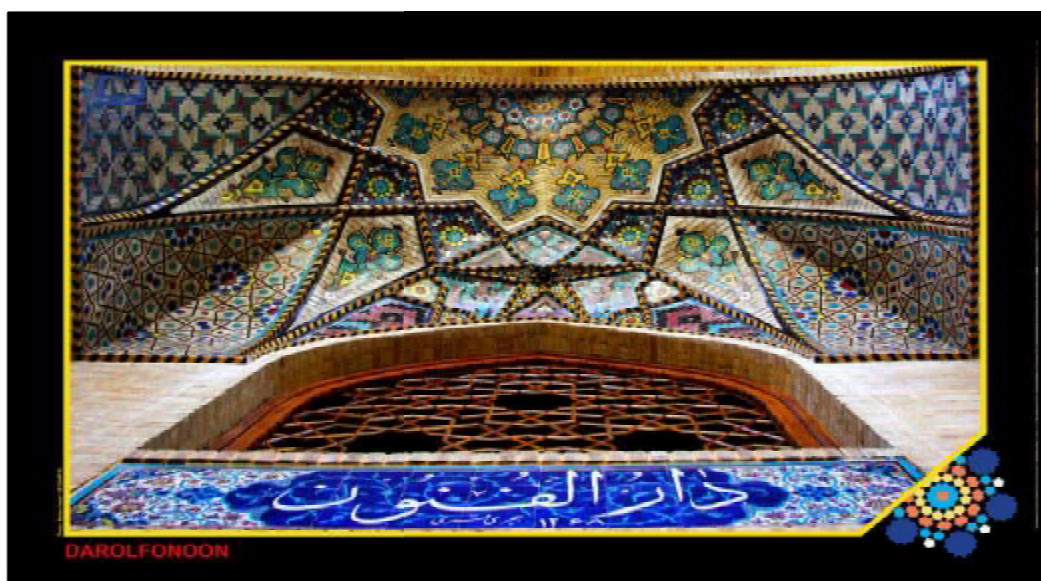


تبیین از فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران



دکتر محمد حسنی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

دکتر علیرضا صادق زاده

عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس



در خواست از خوانندگان محترم

اثری که در پیش رو دارید، **نسخه پیش نویس** کتاب تبیینی از فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است که حسب ضرورت‌های آموزشی این دوره و کمبود فرصت برای کامل کردن آن **بدون انجام ویراستاری ادبی و علمی و صفحه آرایی** مناسب و نقص در برخی فصول و عدم نگارش برخی دیگر تقدیم شما گردیده است. از این رو از شما درخواست می شود بر طبق اصل امانت داری، از تکثیر آن خوداری نماید و آن را به عنوان یک منبع مطالعاتی برای برنامه ریزی درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در نظر گرفته و از آن استفاده نماید. بی تردید نویسندگان این اثر از هرگونه نقد و نظر پیشنهادی اصلاحی شما استقبال خواهند نمود تا در آینده نزدیک با تکمیل آن با یاری خداوند به زیور طبع آراسته گردد.

فهرست مطالب

مقدمه

بخش اول: تاریخ تربیت مدرسه ای و تأملاتی در باره آن

فصل اول: پیدایش مدرسه جدید

فصل دوم: مدرسه جدید در ایران: پیدایش و استقرار

فصل سوم: تأملاتی در باره "تربیت مدرسه ای"

بخش دوم: تبیین فلسفه تربیت مدرسه ای (تربیت رسمی و عمومی) در جمهوری

اسلامی ایران

فصل چهارم - معرفی "فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران"

فصل پنجم مبانی تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا

فصل ششم چیستی تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا

فصل هفتم: چرایی تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا

فصل هشتم: چگونگی تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا

فصل نهم: مدرسه صالح الگوی عملی تربیت رسمی و عمومی

بخش سوم: ارتباط مدارس با فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا

فصل دهم: فلسفه تربیتی مدرسه شما چیست؟ (نگارش نشده است)

منابع

به جای مقدمه

عمل اصیل تربیتی عملی فکورانه و اندیشه ورزانه است عملی است که مبتنی بر درک و فهم موقعیت تربیتی است. در واقع یکی از لوازم اصلی تحقق یک عمل اصیل تربیتی داشتن توانایی تحلیل درست از شرایط و بستر موجود و مواجهه انتقادی با آن و تلاش برای اصلاح و بهبود موقعیت است. موقعیتی که عمل فکورانه کارگزار یا عامل تربیت (مدیر، معلم، کارشناس، سیاستگذار و...) در آن بروز و ظهور می‌یابد، نهادی است که نوع خاصی از تربیت را که همان تربیت رسمی و عمومی (مدرسه‌ای) را تمهید و ارائه می‌دهد. این سخن بدان معنی است که عمل تربیتی کارگزار بر روی چنین بستری تحقق می‌یابد از این رو کارگزار تربیتی، با درک عمیق فلسفه نظام تربیت مدرسه‌ای قادر به تحلیل و ارزیابی و اصلاح عمل فردی و برنامه‌ها و طرح‌ها باشد. یعنی بتواند برای خود و موسسه تربیتی خود (مدرسه) فلسفه یا مرامنامه تربیتی تدوین نماید. در این راستا این کتاب با معرفی فلسفه تربیت مدرسه‌ای که مناسب جامعه معاصر ایران تدوین شده است، انتظار می‌رود با مشارکت و درگیری با مباحث این کتاب کارگزاران قادر باشند چنین پیامدهایی را در خود محقق نمایند:

- موقعیت‌های تربیتی (عمل فردی و طرح‌ها و برنامه‌ها و فعالیت‌های سازمان‌های تربیتی رسمی) را از منظر چیستی و چرایی و چگونگی فلسفه تربیت رسمی و عمومی تبیین و مقایسه کند.
- موقعیت‌های تربیتی (عمل فردی و طرح‌ها و برنامه‌ها و فعالیت‌های سازمان‌های تربیتی) را از منظر چیستی و چرایی و چگونگی فلسفه عمومی و تربیت رسمی و عمومی نقد کند.
- دیدگاه تربیتی خود که می‌توان آن را فلسفه تربیتی شخصی و یا فلسفه تربیت مدرسه یا سازمان تربیتی خود صورت بندی نموده و برای آن دلایلی را اقامه نماید.

بخش نخست

تاریخ تربیت مدرسه ای و تأملاتی در باره آن

چشم اندازی به بخش

در بخش اول این کتاب کلیاتی در باره تربیت مدرسه ای به ویژه از منظر تاریخی مطرح می شود . چه این در و فهم هر پدیده به ویژه پدیده های اجتماعی نیاز مند درک تاریخی و پیشینه تحولات آن است. فهم عمیق از تربیت مدرسه ای نیز چنین ضرورتی را بر می تابد. از این رو در این بخش با طرح برخی مباحث تاریخی و چند و چون در باب تحولات این شکل از تربیت زمینه ورود به بحث فلسفه تربیت رسمی و عمومی را فراهم می کنیم. این بخش شامل سه فصل مستقل است که عبارتند از :

پیدایش مدرسه جدید

مدرسه جدید در ایران: پیدایش و استقرار

تأملاتی در باب تربیت مدرسه ای

فصل اول

پیدایش مدرسه جدید

اهداف فصل : خواننده بعد از مطالعه و مواجهه با محتوای مباحث این فصل باید قادر باشد

رابطه بین مدرسه جدید و تحولات اجتماعی و فرهنگی اروپا را تحلیل نماید.

انتظارات از مدرسه جدید را با توجه به نیاز های جامعه تشریح نماید

پیش سازماندهنده بحث:

شاید عنوان این فصل که در مطلع مباحث کتاب آمده و رنگ بوی تاریخی دارد این پرسش را به ذهن خواننده آورد که چه ضرورتی به ورود به بحثهای تاریخی است ما که در فهم اکنون مانده ایم چه نیازی به فهم گذشته در موضوع تربیت داریم . این پرسش خوبی است که روزه گال محقق تربیتی فرانسوی چنین پاسخی به آن می دهد . شاید پاسخ او ذهن پرسشگر برخی را قانع کند و اگر نکرد می توان در باره ضرورت درک تاریخی از تحولات تربیتی بحث بیشتری در آ؛ از فصل نمود. «بی شک گذشته جز برای کسانی که آن را مورد پرسش قرار دهند و از آن درس بگیرند سودی ببار نخواهد آورد . اما اگر موضوعی از گذشته باشد که بتواند بر روی زمان حال و آینده اثر داشته باشد همان تربیت است زیر در تاریخ تحول تربیت هزاران آزمایش (تجربه) را می شناسیم که نیازی به آزمون مجدد آنها نداریم . . این که چگونه عاداتهای تربیتی و سنتها و تاسیسات و کارهای عملی ما به وجود آمده اند و شناختن الزامات و نقشه هایی که هر یک از این عوامل را در آغاز پیدایش ایجاب می کرده و تحولاتی که در طی قرون حاصل کرده اند بهترین وسیله برای آن است که وضع موجود را بشناسیم و هم چنین مسیر تحولات آنها را دریابیم. « (گال، ۱۳۵۷ ص ۱۳)

تربیت و تکامل اجتماعی

چنانکه می دانیم تربیت در معنای عام آن - جریان زمینه ساز ایجاد تغییرات ارزشمند نسبتاً پایدار در ابعاد وجودی انسان - از فرایندهای اجتماعی است که از آغاز شکل گیری اجتماعات اولیه انسانی - مانند خانواده و گروهها و قبایل - به صورت جدی و به شکل های گوناگون در حیات اجتماعی انسانها حضور و بروز داشته است. و کسی نمی تواند منکر نقش و جایگاه مهم این فرایند اجتماعی در توسعه و تعالی عموم جوامع بشری شود. البته با این وجود ما در عصر حاضر شاهد توسعه شگفت انگیز این جریان در ابعاد روشی، محتوایی، زمانی و مکانی هستیم.

توضیح اینکه در جوامع اولیه تربیت تنها به شکل غیر عمدی - آن هم نسبت به کودکان و نوجوانان - بوده است که در جریان زندگی خانوادگی و به منظور آمادگی نسل نوظهور برای حضور در بافت اجتماعی بزرگتر یعنی گروه و قبیله صورت می گرفته است. در این زمان که جوامع نخستین بشری دغدغه برآورده کردن نیازهای ضروری خود را داشتند تربیت به شکل ساده یعنی انتقال عملی تجارب به نسل نوظهور در حین زندگی روزمره بود دختران در کنار مادران و پسران در کنار پدران نحوه زندگی را تجربه نموده و یاد می گرفته اند البته حضور در تشریفات و مراسم جمعی نیز می توانست مکمل این تجارب تربیتی باشد و کودکان و نوجوانان را به نحو بسیار اثر گذاری آماده زندگی بزرگسالی نماید، یعنی در این دوران نوعی تربیت رایج بود که می توان آن را تربیت خود بخودی و غیر عمدی نام نهاد.

اما با پیشرفت جوامع و گسترش و پیچیدگی حیات اجتماعی بشر و شکل گیری تدریجی شهرها و تمدن های گوناگون، تربیت نسل آینده به یک جریان ضروری، هدفمند و عمدی در دوران باستان تبدیل شد. بشر از اسارت نیازهای اولیه زندگی رها شد و دغدغه های مهم تری پیدا کرد. پیچیده شدن مناسبات اجتماعی باعث شد رهبران جوامع به تربیت کودکان و نوجوانان به نحو عمیق تری بیشتر توجه کنند. این که چگونه نسل آینده برای پذیرفتن مسئولیت های اجتماعی و زندگی در اجتماع آماده شوند مساله مهم اجتماعی شد. در این شرایط چنین به نظر می رسید که تجربه و یادگیری در حین زندگی و تربیت خود بخودی یا غیر عمدی کفایت لازم را برای آمادگی کودکان و نوجوانان برای زندگی را نداشت. مثلاً آنها می بایست آموزه های ویژه دینی را کسب می کردند آنها می بایست مهارت های جنگی خاصی را یاد می گرفتند یا فنون پیچیده ای را

فرا می گرفتند یا با اختراع خط لازم بود برخی خواندن و نوشتن را فرا بگیرند. حتی لازم بود گروهی از این کودکان و نوجوانان مجموعه ای از دانشها را کسب نمایند تا بهتر و بیشتر بتوانند خود را برای زندگی پیچیده اجتماعی آماده کنند تا چرخهای اجتماع به خوبی بچرخد. به بیان دیگر هر چه جوامع بشری پیشرفته تر و پیچیده تر می شد مهارت‌های لازم برای حضور موثر افراد در عرصه جامعه بیشتر و پیچیده تر می شد. از این رو خانواده ها کمتر از عهده تربیت و آماده سازی کودکان و نوجوانان خود بر می آمدند از این رو نیاز به نوعی تربیت عمدی و تربیت نسل نواخته در نهادها و موسسات تخصصی بیشتر احساس شد.

به همین دلیل، نهادهای اجتماعی در جوامع پیشرفته تر آن زمان تلاش کردند تا با تمرکز جدی بر روی اهمیت کودکان و نوجوانان، علاوه بر تجارب تربیتی خود بخودی یا غیر عمدی، که به طور طبیعی در محیط خانواده و زندگی اجتماعی صورت می گرفت، موقعیت های ویژه سازمان یافته ای را (در قالبهایی مانند مدرسه و مکتب) برای پرورش و رشد شایسته کودکان و نوجوانان جامعه خود فراهم آورند تا به شکل بهتری این آمادگی در نسل نواخته فراهم آید. البته در این میان شاید دو نهاد حکومت و نهاد مذهب با توجه به نقش و رسالت خود در جهت دهی افراد جامعه پیش از همه در فراهم آوردن چنین موقعیت های اجتماعی پیشقدم شده باشند. نهاد حکومت برای پرورش مدنی و سیاسی عموم افراد جامعه و نهاد مذهب برای پرورش دینی و اخلاقی آحاد مردم

به هر صورت با تامل در این پیشینه طولانی جریان تربیت می توانیم اینگونه نتیجه بگیریم که تکوین (شکل گیری)، تکامل و تحول اشکال این جریان اجتماعی وابسته به تحول در نیازهای متنوع جوامع و شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی حاکم بر هر جامعه بوده است. یعنی هر جامعه ای متناسب با نیازها و شرایط ویژه خود مجموعه ای از موسسات تربیتی را برای پرورش عمدی و سازمان یافته کودکان و نوجوانان در نظر می گرفته است. این تحلیل نشان می دهد که چگونه و به تدریج در همه جوامع بشری، در کنار نهادهای مختلف اجتماعی، نهاد مشخصی نیز برای گونه ای تربیت آگاهانه و عمدی نسل جوان، به وجود آمده است. در این زمینه کافی است به تاریخ تمدن های باستانی مانند چین، هند، ایران، یونان و روم نظری بیافکنیم که چگونه با تغییر شرایط و نیازهای اجتماع اشکالی از تربیت کودکان و نوجوانان ظهور و بروز یافته و دگرگون شده است. در این صورت ملاحظه می کنیم که در همه این تمدن ها نهادهای تربیتی خاصی برای مقصدی خاص

-یعنی پرورش انسانهای نابالغ- به شکل های گوناگون با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگ آن دوره شکل گرفته است.. لذا شاهد هستیم از دوره ای از تاریخ تمدن، هر جامعه متمدن نهاد ها و موسسات خاصی را برای تربیت فرزندان خود فراهم کرده که آن ها را برای بقای جامعه و تحقق اهداف خود ضروری می دید.

برای مثال تاسیسات آموزشی درباری خاصی در دربار شاهان هخامنشی برای تربیت اشراف زادگان شکل گرفته بود. آنها احساس نیاز می کردند که کودکان و نوجوانان را برای زندگی اجتماعی در شرایط ویژه و سازوکارهای خاص آماده نمایند **گزنوفون** در کتاب سیرت کوروش و **هردوت** از مورخین یونان باستان روایتی از این مدارس دارند. رژه گال (1357 ص 30) در باره این گونه موسسات تربیتی هخامنشی به نقل از گزنوفون چنین می گوید: «تربیت کاملاً دولتی، که کودک را در سن هفت سالگی از خانواده می گرفت تا او را زیر نظر مربیان منتخب پیروراند تربیت در نخستین مرحله بدنی و نظامی بود... بالاخره تربیت اخلاقی برای پرورش خلق و خو انجام می گرفت.»

در یونان باستان نیز شاهد وجود این گونه تاسیسات برای تربیت کودکان و نوجوانان هستیم . ویل دورانت در کتاب تاریخ تمدن خود چنین روایت می کند که : « کودکان تا چهارده یا شانزده سالگی به مدرسه می روند. معلم همه مواد را تعلیم می دهد کار او تنها تعلیم نیست بلکه به تربیت اخلاقی نیز توجه می کند. برنامه مدارس شامل سه بخش است نوشتن ، موسیقی و ورزش » (دورانت، ترجمه مجتبیایی، 1349 ص 62) در روم باستان نیز نظیر این گونه تاسیسات برای تربیت کودکان و نوجوانان دایر بود این موسسات تربیتی که لودوس¹ نام داشت (صدیق، 1332، ص 79) کارکردشان آموزش خواندن نوشتن و حساب کردن به کودکان و نوجوانان بود.

کمیس و ادواردز² نیز در کتاب خود با عنوان «فهم تربیت:»³ (2018) بحث بسیار مفصلی را در باره پیشینه طولانی این گونه موسسات تربیتی -البته در مغرب زمین -در فصل دوم این کتاب با عنوان "تاریخ دوگانه ای از تحصیلات مدرسه ای: تاریخچه ای یک عمل و تاریخچه ای از یک نهاد"⁴ مطرح نموده اند . ایشان با اشاره به اینکه زمان پیدایش نخستین مدارس در جهان دقیقاً معلوم و مشخص نیست، بر این نکته تأکید می کنند که شکل نخستین مدارس دست کم از 600 سال پیش از میلاد _ یعنی دوهزار و هفتصد سال پیش-در یونان

1. Ludus

2 S. Kemmis and C. Edwards-Groves,

3 Understanding Education

4 The Double History of Schooling: The History of a Practice and the History of an Institution

باستان وجود داشته اند. هرچند قبل از آن نیز احتمالاً مدارس در چین و هند و دیگر سرزمینها بوده اند که ما دانش معتبری نداریم تا در باره آنها بحث کنیم. این نویسندگان به منظور ترسیم چشم اندازی کلان از تاریخچه مدارس در مغرب زمین، هشت مرحله متمایز را در بیان سیر پیدایش و تحول این موسسات تربیتی از 600 قبل از میلاد تا زمان حاضر شناسایی کرده اند:

- 1- مرحله نخست - از 600 قبل از میلاد - :مدارس نظامی فعال در یونان باستان
 - 2- مرحله دوم - از 387 تا 301 قبل از میلاد -مدارس مبتنی بر فلسفه در یونان باستان که تا 529 میلادی هم فعالیت خود را ادامه دادند.
 - 3- مرحله سوم - از سال 100 میلادی - که آغاز تاسیس مدارس مسیحی بود
 - 4- مرحله چهارم - از 400 تا 1400 میلادی (قرون وسطی) - که زمان پیدایش و گسترش مدارس کلیسایی (مجموعه مدارس¹ وابسته به دیرها و صومعه ها) بود.
 - 5- مرحله پنجم - از 1100 میلادی - که زمان پیدایی مدارس شهری و تاسیس نخستین دانشگاه های اروپایی بوده است
 - 6- مرحله ششم - از 1200 تا 1400 میلادی - که دوران شکل گیری مدارس صنفی و حرفه ای² در مغرب زمین بوده است
 - 7- مرحله هفتم - از 1800 میلادی - که سبک خاصی از مدارس در انگستان و سایر کشورها بنام مدارس مونیتوریال³ رواج یافت.
 - 8- مرحله هشتم - از 1850 میلادی تاکنون - که مدارس جدید دارای چند معلم و چند کلاس درس⁴ در مغرب زمین شکل گرفت و گسترش یافت.
- این نویسندگان چهار نوع مدرسه متفاوت و مهم را در تاریخ مدارس مغرب زمین شناسایی نموده اند:
- الف مدارس فلسفه مدار یونان باستان - که در چهار شکل متفاوت - آکادمی افلاطون¹، لیسه ارسطو²، باغ اپیکور³ اپیکور³ و مدرسه زنو⁴ - شکل گرفتند.

1. Monastery schools

2. Guild schools

3. Monitorial schools

4. Multi-teacher, multi-classroom schools

«چهارنوع مدرسه مهم فلسفی نامبرده در یونان باستان موسساتی دارای شهرت، تاثیرگذاری و دوام قابل توجه (ادامه فعالیت در حدود نهصد سال) بودند.... آنها صرفاً به معنای مکتبی فکری در عالم اندیشه به شمار نمی آمدند بلکه موسساتی واقعی بودند که محل نخست آنها اکنون در تاریخ و باستان شناسی معلوم است..... این مدارس معمولاً در وهله نخست با آموزش نظامی اشرافزادگان جوان سروکار داشتند اما همچنین در مرتبه بعدی آنها را برای اینکه دولتمردانی در نظام حکومتی شوند آموزش می دادند. نکته مهم تر اینکه تعداد معدودی از این اشرافزادگان را برای ورود به فلسفه ورزی به مثابه سبک زندگی تربیت می نمودند، تا فیلسوف به معنای دوستدار حکمت گردند» (همان ص 42)

آموزش فلسفه به معنای سبک و روش زندگی خوب به دسته اخیر در این مدارس فلسفی به معنای این بود که ایشان مشخصاً سه ویژگی را کسب نمایند: فکر کردن و سخن گفتن درست، خوب عمل کردن در دنیای مادی و برقراری ارتباط خوب با دیگران. (همانجا)

ب- مدارس کلیسای مسیحیت⁵ - که پس از افول مدارس فلسفه مدار یونانی همزمان با رشد و گسترش قدرت کلیسا رواج یافتند

ج- مدارس شهری⁶ و دانشگاه های نخستین اروپا که محصول چرخشی سکولار در نظام تربیتی غرب از مدارس مسیحی به سوی مدارس دارای نگرش عرفی و عقلانی بود.

د- مدارس معطوف به تربیت دولتی⁷ (انبوه) و اجباری⁸ فرزندان آحاد جامعه که در نیمه قرن نوزدهم میلادی با وابستگی به دولت -ملت ها در اروپا شکل گرفت و با ایجاد تحولات اساسی در اهداف روش ها و محتوا و ساختار و نظام تربیتی مدارس پیشین به شکل مدارس جدید و امروزی متحول گردید

1. Plato's Academy
2. Aristotle's Lyceum
3. Epicurus's Garden
4. Zeno's Stoa
5. monastery schools
6. town school
7. public education
8. compulsory

افزون بر این چنانچه می دانیم در جهان اسلام نیز موسسات تربیتی معطوف به تربیت نسل نواخته با توجه به تاکیدات گسترده تعلیم اسلامی مبنی بر لزوم علم آموزی و فریضه دانستن کسب علم بر همه مسلمانان، از همان اوان شکل گیری تمدن اسلامی ظهور و بروز داشته است. هدف این نهادهای تربیتی همگانی، آموزش خواندن و نوشتن و قرائت قرآن بوده که در قرون بعد در جوامع اسلامی نهادها و تاسیسات آموزشی تخصصی تری به نام مدارس شکل گرفته و گسترش یافته اند.

این سیر مجمل تاریخی نشان می دهد که تربیت نسل آینده به عنوان یک فرایند اجتماعی به مرور و همراه با تکامل جوامع بشری شکل اختصاصی تری پیدا کرده است. هر جامعه متناسب با فرهنگ و نیازها و برای تحقق اهداف و آرمان های خود، نهادهای تربیتی خاصی را ایجاد کرده اند تا به یاری آن ها حیات جامعه تداوم یابد و عناصر متنوع فرهنگ جامعه به نسل آینده منتقل شده و توسعه یابند.

لذا عموم کودکان و نوجوانان چینی و هندی و پارسی و یونانی-با تعلق به هر آیین و دین الهی یا بشری اعم از بودایی، یهودی، مسیحی یا مسلمان- به گونه ای در این سازمان های تربیتی که امروزه آنها را با نام مدرسه می شناسیم رشد یافته و تربیت می شده اند.

عوامل و زمینه های پیدایش مدرسه جدید.

اساساً در طول تاریخ تحولات فرهنگی بشر چنین می نماید که هر چه جوامع پیشرفته تر شده و دارای فرهنگ و تمدن سامان یافته تری شده اند تمرکز و توجه رهبران آنها بر روی تربیت عمدی و سازمان یافته کودکان و نوجوانان به عنوان ذخایر جامعه و عوامل اصلی پیشرفت و تمدن جامعه بیشتر و بیشتر شده است و این تمرکز بی تردید موجب پویایی و توسعه و تنوع فرایند تربیت گشته است در واقع تربیت تنها مسیرو گذرگاهی بوده که اهتمام جوامع نسبت به رشد کودکان و نوجوانان در آن ظهور و بروز می یافت.

اما شواهد تاریخی حاکی از آن است که امر تربیت و آمادگی عموم کودکان و نوجوانان از دوره رنسانس به بعد به نحو عمیق تر، برجسته تر و پر ارزش تری مورد عنایت متفکران و رهبران جوامع بشری قرار گرفت و در اثر برخی عوامل و زمینه های فرهنگی اجتماعی و سیاسی بتدریج مدرسه در شکلی جدید - نخست در مغرب زمین و سپس در سایر کشورها- متولد شد و توسعه یافت.

اصلاح دینی

یکی از مهمترین رویدادهای قرن شانزدهم میلادی که باعث توجه بیشتر به موضوع کودکان و نوجوانان شد. نهضت پروتستان یا اصلاح دینی بود که به رهبری کشیش آلمانی به نام مارتین لوتر (1483 - 1546) انجام شد (وایت و کلمن¹، 2000 ص، 24). مخالفت شدید وی با تعالیم کلیسای کاتولیک و روی برتافتن از بعضی آرای آنها موجب ایجاد یک نهضت فراگیر اصلاح مذهبی در اروپا شد و در پی آن فرقه ای در عالم مسیحیت با عنوان پروتستان شکل گرفت، نهضت پروتستان و آرای مارتین لوتر رهبر این نهضت بی تردید آثاری بر تربیت و سازمان های تربیتی آن عصر اروپا داشته است زیرا او براین باور است که تحقق نیک بختی و امنیت و توانایی هر شهر وابسته به وجود و فعالیت شهروندانی اعضا شایسته و خردمند و درستکار و تحصیل کرده در آن شهر است. لذا هر جامعه برای نگهداری نظم و انتظام در خانواده و داشتن مردان و زنان فرهیخته و باکمال نیازمند تأسیس بهترین آموزشگاه پسرانه و دخترانه در هر منطقه است. (صدیق، 1332 ص 156).

لوتر هم چنین اعتقاد داشت که تربیت کودکان و نوجوانان باید به هزینه دولت و برای همه مردم باشد. و شهروندان همه اصناف و طبقات از آن برخوردار شوند. آرا و عقاید این متفکر موجب شد که آموزش ابتدایی با تاکید بر آموزش زبان مادری و با دخالت دولت ها برای همگان رونق یابد. آنچه این دیدگاه را حائز اهمیت و ارزش می سازد آن است که عموماً در آن دوران تاسیسات تربیتی در اروپا تحت سلطه نهاد کلیسا بود و عموماً کلیسا بر آموزش مذهبی کودکان و جوانان تاکید می کرد و تربیت تنها برای فرزندان خانواده های برخوردار و اشراف و به هزینه خانواده ها انجام می شد. ولی آموزه ها و دیدگاهها تربیت را جریانی عمومی و همگانی و مدارس را وابسته به دولت ها می کرد. اگرچه او در محتوای آموزشی آموزشگاههای مستقل از کلیسا، آموزش دینی را به عنوان یک ماموریت آن آموزشگاهها تلقی می نمود. (صدیق، 1332، ص 157). آرای لوتر در حوزه تربیت کودکان و نوجوانان مورد توجه بسیاری قرار گرفت و برخی حکومت های متمایل به اندیشه اصلاح دینی لوتر از آن استقبال نمودند. به همین سبب اولین دولتی که مدارس را از سیطره کلیسا خارج کرد و ساختاری برای

1. White, c. s & Coleman, M.

آموزش عمومی ایجاد کرد دولت آلمان (پروس) به رهبری فردریک¹ بزرگ (1712 - 1786) بود. (صدیق، 1345، ص 230)

انقلاب صنعتی

یکی دیگر از رویدادهای پرنفوذ در توجه به کودکان و نوجوان و ایجاد تاسیسات اجتماعی تربیتی برای آنها انقلاب صنعتی اروپا بود (وایت و کلمن، 2000 ص). که از کشور انگلستان شروع شد. انقلاب صنعتی در قرون 17 و 18 میلادی آغاز گردید و موجب تغییرات بنیادی در حیات اجتماعی و اقتصادی کشورهای اروپای غربی شد. ابزارهای دستی و تولید مبتنی بر آن جای خودش را به ماشین و ابزارهای مکانیکی پیچیده داد و کالا و وسایل دیگر نیاز نبود که با دست و توسط کارگران تولید شوند. انقلاب صنعتی اروپا باعث شد که تولید را از خانه یا کارگاه های کوچک در حاشیه خانه ها به موقعیت و مکانهای تخصصی ویژه ببرد لذا تربیت حرفه ای رایج که به شکل سنتی و به روش استاد-شاگردی انجام می گرفت، پاسخگوی تربیت نیروی کار مورد نیاز برای این شکل از تولید صنعتی به وسیله ماشین ها و ابزارهای پیشرفته نبود. بلکه این توسعه اقتصادی و صنعتی در این جوامع ضرورت وجود نیروهای کار که آمادگی های لازم و دانش کافی برای پذیرفتن مسئولیت در محیط های تولید صنعتی را داشته باشد به صورت جدی نمایان می ساخت. این رویداد اجتماعی و اقتصادی مستلزم آن بود که کودکان و نوجوانان قبل از ورود به بازار کار و صنعت و تولید آمادگی های ضروری را کسب کرده باشند. این تقاضا بی تردید بر توسعه و کارکرد مدارس جدید به صورتی متمایز از تاسیسات تربیتی سابق آثاری قابل توجه داشت

آشکار شدن اهمیت تربیت دوره کودکی و نوجوانی

جریان دیگری که در اروپای دوره رنسانس در توسعه و شکل گیری مدارس جدید به عنوان نوع ویژه ای از تاسیسات تربیتی تاثیر گذار بود ظهور آرا و اندیشه های متفکران و اندیشمندانی بود که تربیت کودکان و نوجوانان را وجهه همت اصلی در نظریه های خود قرار دادند اندیشه ورزانی چون جان آموس کمینیوس² (1670)

1- این پادشاه همزمان با حکومت کریم خان زند در کشور پروس آلمان فعلی حاکم بود.

2. John Amos Comenius

– 1592). جان لاک¹ (1704 – 1632)، ژان ژاک روسو² (1778 – 1712)، یوهان هانریش پستالوزی³ (1828 – 1746).

این گروه از متفکران در اروپای قرون شانزده، هفده و هجده به طور عمیقی بر سیاست ها و برنامه های موسسات فعال در زمینه تربیت کودکان و نوجوانان تاثیر گذاشتند آنها ضمن برشمرده اهمیت دوران کودکی و نوجوانی برای تحقق توانایی های و ظرفیت های عمومی فطری انسان به آمادگی آنها برای ورود به زندگی و مشارکت بالنده در اجتماعی تاکید کردند و نگاههای سنتی را درباره تربیت کودکان و نوجوانان به چالش کشیدند. روسو از تاثیر گذارترین متفکرین آن دوران است زیرا اندیشه های او را مانند دیدگاه کپرنیک به یک انقلاب فکری تشبیه می کنند. اگر کپرنیک در نجوم زمین را از مرکزیت عالم خارج کرد و خورشید را به جای آن قرار داد. روسو هم در تربیت کودک را در مرکز اندیشه های تربیتی خودش نشاند و معلم و محتوای برنامه درسی را از مرکزیت خارج ساخت. او با انتشار کتاب امیل و صورت بندی نظریه طبیعت گرایی در تربیت تحول اساسی در تفکرات تربیتی ایجاد کرد. طرح این گونه ایده ها و افکار تربیتی چشم اندازهای نوینی در زمینه فهم ماهیت و چگونگی تربیت کودکان و نوجوانان را در اروپا مطرح ساخت و تلاش جهت کاربست در عرصه عمل توسط کسانی مانند پستالوزی باعث شد تا جوامع اروپایی بتدریج مدارس جدید را به عنوان سازمانهای تربیتی ویژه ای برای پرورش کودکان و نوجوانان تاسیس نمایند.

توسعه و پیشرفت علوم تجربی⁴

یکی دیگر از ویژگی های دوره رنسانس اروپا، توسعه دانش تجربی است به ویژه دانشهای تجربی فیزیک شیمی و زیست شناسی است. در این دوران دانشمندان بزرگی ظهور کردند و کشفیات مهمی را انجام دادند این کشفیات تاثیر زیادی در زندگی انسانها داشت. اندک اندک روشن شد که دانش تجربی در بهبود زندگی انسانها می تواند نقش مهمی داشته باشد. در پی توسعه دانشهای فیزیک شیمی زیست شناسی دانشهای دیگری نظیر جامعه شناسی و حتی روانشناسی از شکل فلسفی آن به شکل تجربی آن گرایش پیدا کردند و این دانشهای نیز توسعه پیدا کردند و علم گرایی از جلوه ای برجسته این روزگار شد. تعلیم و تربیت نیز از این توسعه و گسترش بی

1. John Locke

2. Jean-Jacques Rousseau

3. Johann Heinrich Pestalozzi

4. science

نصب نماد و متأثر از این تحولات شد. هربرت اسپنسر¹ (1820- 1903) فیلسوف انگلیسی از اولین متفکران غربی است که جریان آموزش و پرورش و برنامه درسی را با اصول جامعه شناسی جدید مربوط کرد. با اینحال وی به سبب آنکه بر کاربرد علوم تجربی در تربیت بیش از حد تاکید کرده است نیز به عنوان یک متفکر مطرح شناخته شده است. او هم چنین اصول سود گرایی یا اصالت سود را برای آموزش و پرورش در نظر گرفته است. از منظر سود گرایی او آموزش و پرورش را وسیله ای سودمند برای نفع فردی یا اجتماعی در خدمت مسایل علمی اقتصادی اجتماعی و سیاسی قرار داده است. با تاثیر از تفکرات وی جریان آموزش و پرورش رسمی به ویژه به جریان کسب علوم و مهارت‌های مفید برای پیشرفت اقتصادی و اجتماعی جوامع صنعتی تبدیل شد و تا اندازه ای بسیار امر تعلیم و تربیت مسیر ساینسیسم یا علم گرایی محض قرار گرفت. (کاردان و همکاران ، 1372 ص)

فلسفه سیاسی لیبرالیسم و تحولات سیاسی غرب

جریان فرهنگی و فکری دیگری که کشورهای اروپایی به ویژه غربی را تحت تاثیر خود قرار داد. ظهور و بروز اندیشه های فلسفی نهضت روشنگری بدر حوزه سیاسی توسط اندیشمندانی چون جان لاک و ژان ژاک روسو بود. جان لاک فیلسوف انگلیسی از نظریه پردازان فلسفه سیاسی لیبرالیسم است او در سال 1690 میلادی دو کتاب در باره حکومت نوشت. وی با طرح قرارداد اجتماعی مفهوم تازه ای را از حکومت برپایه اندیشه اومانیسم و با رویکرد غیر دینی (سکولار) ارائه داد. نظریه لاک در زمینه نظام آموزشی هم دلالت های مهمی داشت از نظر وی آموزش باید عمومی باشد و همه آحاد جامعه را به عنوان افراد عامل و مشارکت کننده در امور اجتماعی خود آماده نماید. (گوتک، ترجمه پاک سرشت، 1384) ژان ژاک روسو فیلسوف نامدار فرانسوی نیز در موافقت با اصل قرارداد اجتماعی نیز اندیشه های خود را در کتابی با نام " قرارداد اجتماعی " منتشر کرد. از نظر وی تربیت آحاد جامعه برای تحقق قرارداد اجتماعی به مثابه اصل رکین شکل گیری یک اجتماع امری ضروری است طبق نظرات این فیلسوفان مدل حکومتی مناسب برای یک جامعه، مدلی است که همه آحاد جامعه آزادانه در امور مربوطه مشارکت و دخالت داشته باشند. آنها ساختارها و نهادهای سیاسی چون پارلمان ، انتخابات قانون

1 . Herbert Spencer

اساسی، دولت برگزیده مردم و مانند اینها را مطرح کردند. این اندیشه ها اساساً منشاء شکل گیری انقلاب فرانسه¹ و تشکیل جمهوری فرانسه شد. هم چنین با انتشار اعلامیه استقلال آمریکا² (1776) و جدا شدن از آن ایالت ها از امپراطوری بریتانیا و تشکیل کشور واحدی با نام ایالات متحده آمریکا، اندیشه های لیبرالیستی مبدا و منشا شکل گیری حکومتی شد³ که مبنای آن رای و حق مشارکت مردم در مدیریت سیاسی جامعه بود.

چنانچه می دانیم انقلاب کبیر فرانسه در بسیاری از جهات اجتماعی و سیاسی و فرهنگی بر اروپا و جهان در دوران جدید تاثیر گذار بوده است. این رخداد مهم اجتماعی و سیاسی دوران جدید تمدن غرب بر فرآیند شکل گیری و توسعه مدارس جدید هم تاثیر شگرفی داشته است. زیرا انقلاب فرانسه موجب شد که برای اولین بار در دوران جدید دولتی بر اساس نظریه دموکراسی و با رأی ملت و به عنوان نماینده ملت، برای مدیریت تمشیت امور اجتماعی کشور تشکیل شود. طبق نظرات متفکرینی که پشتوانه فکری این انقلاب⁴ بودند همه امور جاری ملت، توسط دولت که نماینده ملت بود باید مدیریت می شد. از جمله تربیت مدرسه ای که نیاز جدی آن روز جامعه بود. لذا اساساً تربیت و وظیفه مدیریت تربیت در جامعه عملاً از دست نهاد مذهب (کلیسا) خارج شده و در اختیار دولت (که طبق اصل جمهوری، نماینده ملت بود) قرار گرفت. دولت موظف شده با استفاده از

۱. انقلاب فرانسه (1789-1799) دوره ای از دگرگونی های اجتماعی سیاسی در تاریخ سیاسی فرانسه و اروپا به دست ملت فرانسه بود. این انقلاب، یکی از چند انقلاب مادر در طول تاریخ جهان است که پس از فراز و نشیب های بسیار، منجر به تغییر نظام سلطنتی به جمهوری امپریالیستی فرانسه و ایجاد لائیسیتیه شد. پس از انقلاب فرانسه در ساختار اجتماعی، روشنفکران و حکومتی فرانسه، که پیش از آن سلطنتی با امتیازات فئودالی برای طبقه اشراف بود، تغییرات بنیادی در ابتدا بصورت امپراطوری دیکتاتوری نظامی و سپس در شکل های مبتنی بر اصول امپریالیسم، جدایی دین از سیاست، سرمایه داری، رشد برده داری در کنار مافیای مالی، روشن گری، ملی گرایی دموکراتیک، نظامی گری، استثمار و استعمار جدید در کنار حقوق شهروندی پدید آمد. (به نقل از ویکی پدیای فارسی، تاریخ برداشت 97/4/19)

2. United States Declaration of Independence

3. این یکی از بندهای آغازین اعلامیه استقلال آمریکا است که نشان می دهد تدوین کنندگان آن از اندیشه ای لیبرالیستی تاثیر گرفته اند. «این حقایق را بدیهی می انگاریم که همه انسان ها برابر آفریده شده اند و آفریدگارشان حقوق سلب نشدنی معینی به آن ها اعطا کرده است، که حق زندگی، آزادی، و جستجوی خوشبختی از جمله آن هاست، و اینکه برای تضمین این حقوق، حکومت هایی در میان انسان ها برپا می شوند که اختیارات بحق خود را از رضایت حکومت شوندگان کسب می کنند، و اینکه هرگاه هر شکلی از حکومت پایمال کننده این هدف ها شود، حق مردم است که آن ها را تغییر دهند یا براندازند و حکومت تازه ای بر پا دارند و بنیان آن را بر چنان اصولی بگذارند و قوای آن را به چنان صورتی سازمان دهند که بیشتر از همه به نظرشان محتمل می رسد که به امنیت و سعادتشان بینجامد. البته دوراندیشی حکم می کند که حکومت هایی که مدت ها است استقرار یافته اند به دلایل جزئی و زودگذر تغییر داده نشوند؛ و از همین رو تمام تجربیات نشان داده است که انسان ها بیشتر راغب اند، هرگاه بدی ها تحمل پذیر است، آن ها را تحمل کنند تا اینکه با برانداختن آشکالی که به آن ها خو گرفته اند وضع خود را اصلاح کنند. اما هرگاه رشته دراز سوء رفتارها و زورستانی ها پیوسته به همان سیاق ادامه یافت و از قصد کشاندن آن ها به زیر یوغ استبداد مطلقه حکایت داشت، حق آن ها، [بلکه] وظیفه آن هاست که چنین حکومتی را کنار بگذارند و برای امنیت آینده خود پاسداران تازه ای بگمارند». (ناردو، دان 1386، اعلامیه استقلال آمریکا. ترجمه مهدی حقیقت خواه. تهران: ققنوس)، به نقل از ویکی پدیای فارسی تاریخ برداشت 97-4-20

4. ولتر، دیدرو و روسو از رهبران فکری انقلاب کبیر فرانسه محسوب می شوند.

بودجه عمومی (مالیات) خدمات تربیتی و آموزش مدرسه ای را به عموم مردم و خانواده ها ارائه دهد در قوانین موضوعه کشور از جمله قانون اساسی هم ارائه چنین خدماتی که در ساختار مدرسه ارائه می شد. به عهده دولت سپرده شد. بنابراین ظهور "دولت - ملت" (یعنی دولت بر آمده از رای ملت) در پی انقلاب فرانسه از عوامل مهم پیدایی و توسعه مدارس جدید بود که هم وجهه همگانی یافت یعنی برای عموم آحاد جامعه ضروری تشخیص داده شد و هم جنبه رسمی بخود گرفت یعنی بر اساس قانون، مدیریت مدارس جدید بر عهده دولت واگذار شد. از نظر دیدرو¹ (1713-1784) فلیسوف تاثیر گذار در انقلاب فرانسه آموزش عمومی از حقوق غیر قابل انتقال و تعلیق ملت است (گال، 1357، ص 111) در یکی از فرمانهای انقلاب فرانسه به سال 1793 میلادی چنین آمده است که در جمهوری سه مرحله تصاعدی تربیت برقرار خواهد شد. اولی برای این که تربیت لازم را به عموم طبقات پیشه وران و کارگران بدهد دومی برای تربیت مشاغل اجتماعی دیگر و سومی برای تربیتی که تحصیل ان مشکل است. به طور کلی جمهوری فرانسه چنین مقرر داشت که مدارس به عنوان سازمان آموزش عمومی برای تمامی فرانسویان، به شکل مجانی و در مرحله ای از تحصیلات که برای تمام مردم لازم باشد بوجود آید (همان منبع ص 112) این بدان معناست که ایده مدرسه همگانی، رایگان و اجباری در سالهای آخر قرن هجدهم در انقلاب فرانسه شکل گرفت. و طبق روایت گال محتوای آموزشی این مدارس به مرور از محتوای دینی و با هدف پرورش "یک انسان پرهیزگار" دور شد و معطوف به این هدف شد که مدرسه باید شهروندی تربیت کند که بتواند در امور جامعه مشارکت کند. (همان منبع ص 114)

فیلسوفان لیبرالیست اساساً بر مبنای اندیشه اومانیستی برای شکل دادن به جامعه مطلوب خود به رهایی خرد آدمی از دین و وحی الهی به مثابه منابع محدود کننده عقلانیت بشری رای دادند به باور آنها آزادی خرد و خردمندی به توسعه و پیشرفت بشریت خواهد انجامید. (گوتگ، 1384، ص 271). از اینروست که باید همگان به فرصت هایی تربیتی تمهید شده ای دسترسی داشته باشند، خرد و عقل آنها به اندازه کافی رشد کرده تا آماده مشارکت در امور اجتماعی شوند برخی لیبرالها معتقد بودند حکومت و جامعه دمکراتیک مستلزم شهروندانی با سواد است تا قوانین و فرایندهای دولت را بشناسند و حرمت گذارند.... آنها از نظام آموزشی ای که با حمایت و

1. Denis Diderot

نظارت دولت تشکیل می شوند به مثابه پشتوانه نهادهای پارلمانی هواداری کردند. (گوتک ، 1384 ، ص 227)
به بیان دیگر ایشان تربیت عمومی و همگانی را لازمه یک حکومت لیبرال تلقی کردند.

به هر صورت رهبران اندیشه لیبرالیسم با توجه به مبانی فکری خود بر گسترش تربیت همگانی و سکولار (جدا شده از نهاد مذهب) تاکید کرده و آن را لازمه یک جامعه سعادت‌مند تلقی کرده اند . دموکراسی، خواهان جامعه ای است که شهروندانش به میزان کافی تربیت شده باشند. بنابراین چه از جنبه سیاسی چه از جنبه اقتصادی و چه از جنبه علمی برای اندیشه ورزان لیبرال وجود مدرسه به ویژه در دوره عمومی آن یک ضرورت تلقی می شد و کشورهایی که ساختارهای سیاسی مردم سالارانه و لیبرال را برای نخستین بار تجربه کردند مدارس را به شکل جدید به مثابه تاسیساتی تربیتی با مدیریت دولت ها ایجاد نموده و توسعه دادند.

تا اینجای بحث تا حدی روشن شده است که جریان های مختلفی در اروپای قرون رنسانس موجب شد که نهاد تربیتی جدیدی به نام مدرسه که ، آن را مدرسه جدید می نامیم، ظهور پیدا کند و گسترش یابد این نوع مدرسه با اشکال دیگری از مدارس که در تاریخ تمدن های مختلف بشری تجربه شده بود، متفاوت بود این تفاوت ها به روشنی در این ویژگی ها بود :

- نخست این که مدرسه همگانی و عمومی بود و برای آحاد جامعه ایجاد شده بود
- دیگر این که این موسسه تربیتی در اختیار دولت ها بود و از بودجه عمومی تأمین می شد.
- از نظر محتوای آموزشی نیز می توان گفت که مدرسه جدید تا حد زیادی از تعالیم دینی و منابع دینی مستقل شده بود برخلاف موسسات تربیتی گذشته که با محتوای دینی ربط و ثیق داشت. این مدارس نسبت به محتوایی دینی خاص بی تفاوت بودند. هم و غم خود را بر روی دانش و علوم ، هنجارها و ارزش های غیر دینی مشترک جامعه گذاشتند آنها به رغم رهبران فکری مغرب زمین بر «خیر مشترک احاد» جامعه استوار بودند.
- از منظر روش هم متفکران لیبرال به دلیل تاکید بر عقل و رشد قابلیت های عقلانی آحاد جامعه آزادی اندیشه و بیان با روش های سنتی القا و تلقین و تاکید بر محفوظات مخالف بوده و آن را مانع رشد واقعی کودکان و نوجوانان تلقی کرده اند. در مدارس تاکید بر روشهایی فعال است اندیشمندانی مانند روسو پستالوزی و دیویی بر این روشها تاکید بسیار داشته اند.

بطور کلی می توان مدرسه جدید را از منظر اهداف با توجه به جهت گیری های نظری پشتیبان آن در چهار بعد قرارداد:

○ بعد عقلانی

از جمله مهمترین اهداف مدرسه جدید ضمن توزیع و بسط دانش های معتبر، توسعه توانایی عقلانی دانش آموزان است. این هدف از جدی ترین محتوای مورد توجه در مدارس جدید است. به بیان دیگر می توان گفت با الهام از ماهیت عصر روشنگری که بر محور عقل و عقلانیت قرار داشته است ماموریت مهم توسعه توانایی عقلانی دانش آموزان در مدارس جدید متأثر از دوره روشنگری بوده است .

○ بعد سیاسی و مدنی

چنانکه گفته شد متفکران و فیلسوفان لیبرال دوره رنسانس و عصر روشنگری اروپا به حضور فعال آحاد یک جامعه در تصمیم گیری و مدیریت امور جامعه و ایجاد یک جامعه مدنی تاکید زیادی داشتند. راهبرد اصلی برای ایجاد جامعه مدنی بی تردید توسعه و عمومیت دادن تربیت عمومی است که در مدرسه ارائه می شود بنابراین اهداف سیاسی و مدنی یا به عبارت دیگر تربیت سیاسی و تربیت مدنی از جمله ماموریت های مدرسه جدید است دغدغه سیاست گذاران این نهاد آن است که بتواند ضمن رعایت اصول آزادی فردی و تاکید بر توانایی خردورزی دانش آموزان آنها را برای زندگی در جامعه مدنی که جامعه دمکراتیک است آماده نمایند. آنها باید شهروندانی آگاه ، فعال و مشارکت کننده در امور جامعه شوند و به ارتقا کیفیت مدنی و سیاسی حیات جامعه کمک نمایند.

○ بعد اقتصادی

از جمله مهمترین اهداف مدرسه جدید آماده کردن دانش آموزان برای شغل است. دانش آموزان از طریق مدرسه باید بتواند به موقعیت های شغلی مناسب برسند و از نظر اقتصادی به جامعه کمک نمایند. از این نظر ارتباط بین مدرسه و بازار کار معقول به نظر می رسد مدارس جدید اصولاً محصولات خود را برای کسب

موفقیت های شغلی در جامعه آماده می سازند. از این نظر می توان گفت که یکی از عوامل توسعه به ویژه از منظر اقتصادی مدارس هستند. تحقیقات زیادی هم نشان داده است که توسعه اقتصادی جوامع با گسترش آموزش های عمومی ارتباط جدی و قابل توجهی دارد. از این منظر منطقی به نظر می رسد که کسانی که قابلیت های پایه آنها به طرز دسترسی رشد پیدا کرده است بهتر می توانند در موقعیت های شغلی ایفای نقش نمایند و این موجب افزایش بهره وری اقتصادی خواهد بود و در نتیجه بنگاههای اقتصادی از این منظر سود بیشتری خواهد داشت. عموماً اقتصاددانان قرنهای هجدهم و نوزدهم از آدام اسمیت¹ (1723- 1790) گرفته تا آلفرد مارشال² (1842- 1924) بر نقش آموزش (عمومی) به عنوان ابزار رشد اقتصادی تاکید کردند و با این دیدگاه آنها نیز به صف موافقان مدرسه جدید پیوستند.

آدام اسمیت در باره اهمیت و ضرورت تربیتی با این جنبه اقتصادی در کتاب ثروت ملل چنین می نویسد: «به دست آوردن مهارتهایی در دوره تحصیل یا کار آموزی مستلزم هزینه هایی است که سرمایه ثابت نامیده می شود. این مهارت ها نه فقط قسمتی از ثروت فرد است بلکه ثروت جامعه ای را که نیز فرد به آن تعلق دارد تشکیل می دهد.» (به نقل از سرکارآرانی، 1382 ص 21) همچنین آلفرد مارشال در باره اهمیت تحصیل در مدرسه چنین می گوید: «هیچ گونه تغییر و تحولی به اندازه بهبود وضع مدارس به شدت و سرعت موجب افزایش ثروت ملی نمی شود.» (همان منبع)

○ بعد اجتماعی

از جمله اهداف مدرسه جدید آماده کردن دانش آموزان برای زندگی در جامعه است. مدرسه عامل مهمی برای ایجاد نظم اجتماعی است و دانش آموختگان آن باید ضمن پذیرش هنجارها و ارزشهای اجتماعی مطلوب در زندگی واقعی آن را عمل نمایند. متفکرانی چون دورکیم³ (1858 - 1917) و دیویی⁴ (1859-

1. Adam Smith

آدام اسمیت فیلسوف اخلاق گرای اسکاتلندی در دوران روشنگری اسکاتلند است که از او به عنوان پیشگام در اقتصاد سیاسی و «پدر علم اقتصاد مدرن» یاد می شود. وی همچنین از نظریه پردازان اصلی نظام سرمایه داری مدرن به شمار می رود. اسمیت ایده های خود در زمینه اقتصاد را در کتاب ثروت ملل خود به تفصیل شرح داده است. این نخستین کتاب مدرن علم اقتصاد و شاهکار آدام اسمیت محسوب می شود.

2 . Alfred Marshall

3 . David Émile Durkheim

4 . John Dewey

1952) بر این بعد از کارکرد مدرسه و هدف مدرسه توجه جدی داشته اند. از نظر دیویی مدرسه باید محیطی باشد که در آن یک نظم درون زا و تجربه شده، نهادینه شود و این نظم اجتماعی نیز بر اساس روش اساسی زندگی یعنی دموکراسی استوار باشد.

بنابراین در تجربه جوامع غربی شکلی از تربیت عمدی و سازمان یافته نسل نواخته جوامع به شکل همگانی، رایگان، الزامی و رسمی و وابسته به دولت در دوران انقلاب صنعتی، علمی و سیاسی ظهور و بروز یافت که در قالب سازمان نوینی از مدرسه ارائه می شد. البته مدرسه در شکل جدید آن ماحصل شرایط و اقتضات اجتماعی سیاسی و اقتصادی اروپا در قرن نوزدهم و قبل تر از آن بود و به نوعی میوه و ثمره شجره شرایط و تحولات گوناگون اروپای بعد از رنسانس است. برخی شواهد حاکی از آن است که این نهاد جدید تربیتی به خوبی توانست نیازهای جوامع در حال توسعه اروپا در دوران مدرن را برآورده سازد و روند توسعه و پیشرفت همه جانبه آن کشورها را تقویت نماید. هرچند (چنانکه در فصل سوم خواهیم دید) در باره این نهاد تربیتی نوین نیز انتقادات و تاملات نظری و عملی گسترده ای از منظرهای مختلف مطرح شده است.

فعالیت های یادگیری

بررسی دیدگاه های شخصیت های تاثیر گزار در شکل گیری مدرسه مدرن

بررسی برخی مدارس مهم در تاریخ آموزش و پرورش اروپا و غرب

فصل دوم:

مدرسه جدید در ایران : پیدایش و استقرار

اهداف فصل : خواننده بعد از مطالعه و مواجهه با محتوای مباحث این فصل باید قادر باشد:

- 1- تحلیل از فرایند پیدایش و استقرار مدرسه جدید در عصر مشروطیت و پهلوی ارائه دهد
- 2- نقدی بر چگونگی پیدایش و استقرار مدرسه جدید در عصر مشروطیت و پهلوی ارائه دهد

پیش سازماندهنده بحث:

بی تردید درک تاریخی از چگونگی شکل گیری نهاد مدرسه جدید در جامعه معاصر ایران برای هر کارگزاری لازم و ضروری است . دکتر پاک سرشت (1386) یکی از صاحب نظران تربیتی کشورما در یکی از مقالات خودش در باره ورود نهاد مدرسه جدید به کشور ما به اجمال چنین می نویسد: «مدرسه جدید به سبک اروپایی پدید آمد و برنامه های درسی و روش تدریس و شیوه های ارزشیابی به تأسی از اروپائیان به تدریج رواج یافت و نظام مکتب خانه ای به تدریج منسوخ شد. مدارس سنتی به حیات خود ادامه دادند ولی در کنار آنها مدرسه جدید و دانشگاه به سبک غرب پدید آمد. مدرسه جدید دست کم برای اقشار اجتماعی خاصی نماد تجدد و پیشرفت به شمار آمد. آموزش و پرورش جدید، معارف جدید - علوم و فنون غربی را توسعه می داد»

بحث این فصل تلاشی برای روایت تفصیلی از جریان استقرار مدرسه جدید در کشور ما در عصر نهضت مشروطیت و پهلوی است.

پیشینه نظام آموزشی سنتی

در کشور ما به شکل سنتی آن تربیت عمدی در موقعیت های ویژه برای کودکان و نوجوانان ، سابقه و دیرینه ای قابل توجه دارد. هر چند قبل از اسلام به دلیل نظام طبقاتی، آموزش عمومی برای آحاد جامعه وجود نداشت اما بعد از اسلام و به هم ریختن آن نظام اجتماعی طبقاتی ، مکتب خانه ها اولین تشکیلات آموزشی عمومی است که در ایران رواج یافته است.

در دوران اسلامی مکاتب که برای آموزش ابتدایی و مهارت های اساسی شکل گرفته بود و در بین ملل اسلامی توسعه یافته بود (شلبی، ترجمه ساکت ، 1370) در کنار مکاتب مساجد از مراکز آموزشی مهم و قابل تأمل در جوامع اسلامی به حساب می آمد (همان منبع) تجارب آموزشی ملل اسلامی از مکاتب و مساجد اندک اندک به ظهور مدرسه انجامید. (صدیق، 1339 ص 74) مدرسه به مثابه یک تشکیلات مستقل در ایران و در نیشابور و طبق روایتی (صافی، 1386) در قرن سوم در آمل تأسیس شده است¹. بعدها مدارس نظامیه، مستنصریه و نوریه (شلبی، ترجمه ساکت، 1370) ایجاد شد و می توان گفت که جهان اسلام با یک نهضت مدرسه سازی روبرو شد (الماسی، 1371). مدارس عموماً با انگیزه های مذهبی و علمی تأسیس می شد. مکانی بود برای گسترش اندیشه های علمی و فقهی مذاهب مختلف جهان اسلام. از آغاز شکل گیری نهادی به نام مدرسه متخصصان و صاحب نظرانی درباره کیفیت و چگونگی مدرسه و مکتب و یادگیری و تعلیم در آن بحث و تأمل داشته اند. متفکران مسلمان نیز کم و بیش به این موضوع پرداخته اند و آثاری در این زمینه از خود برجای گذاشته اند. از جمله ابوعلی سینا، عنصرالمعالی، غزالی، خواجه نصیر، قابسی، ابن سحنون (الماسی ' 1371) به این فهرست زرنوجی، بدرالدین جماعه را باید افزود (ساکت، 1388 ص 167) بدرالدین جماعه اندیشمند قرون

1. نخستین مدرسه مستقل را حسن بن علی معروف به ناصرکبیر علوی در اواخر قرن سوم هجری در آمل جنب آرامگاه خویش برپا کرد و خود در آن تدریس نمود. (صدیق، 1339 ص 74) او سومین حاکم دولت علویان طبرستان بود. مدت حکومت وی در طبرستان از سال 287 تا 304 هجری به صورت ناپیوسته به مدت 18 سال ثبت شده است. وی مردی عالم و فقیه بود و شیخ طوسی او را از اصحاب امام هادی علیه السلام (۲۱۲ تا ۲۵۴ قمری) شمرده است از وی آثار مکتوب بسیاری نام برده شده است. (به نقل از سایت دانشنامه اسلامی ذیل مدخل ناصر کبیر علوی تاریخ برداشت 97/3/9)

هفتم و هشتم هجری در کتاب " تذکره السامع و متعلم فی ادب العالم و المتعلم " بحث مفصلی در باره فرهنگ یاددهی و یادگیری بر اساس منابع اسلامی داشته است عمق مباحث آن در عصر خود بی مانند است. (ساکت، 1388 ص 257)

این نهاد آموزشی سنتی تا دوران قاجار به آرامی به حیات خود ادامه داد. کارکرد این ساختار آموزشی کم و بیش با نیازها و اقتضائات جامعه آن روز ایران متناسب شده و به دلیل گستردگی نفوذ آموزه های دین در تمامی مناسبات اجتماعی و فرهنگی و حتی سیاسی با دین ارتباط عمیقی پیدا کرده بود. در مکتب خانه عموماً به دو صورت شخصی یا وقفی تاسیس می شد بر آموزش قران تاکید می شد (ساکت، 1388 ص 97). مدارس علمی هم عموماً به تربیت عالمان مذاهب اختصاص پیدا کرد. در این مدارس مذهب خاصی تعلیم داده می شد. معمولاً محتوای آموزشی این گونه مدارس با آیین و مذهب بنیانگذار آن ارتباط داشت مانند نظامیه ها که بر اساس مذهب شافعی اداره می شد.

به هر روی این نهاد آموزشی در سراسر ممالک اسلامی رایج و دایر بود. ابن بطوطه جهانگرد مسلمان در قرن هشتم از نهاد مکتب و مدرسه از بلاد اسلامی گزارشهایی می دهد که نشان می دهد که این تشکیلات آموزشی در حیات اجتماعی ملل مسلمان جایگاه مهمی داشته است. حتی برخی ناظرین خارجی که از این نظام آموزشی گزارش داده اند دیدگاه مثبتی داشتند. مناشری (1397 ص 79) به نقل از سرجان مالکوم می نویسد که « مکتب ها در هر شهر و روستایی برپا هستند و مقدمات فارسی و عربی در آنها آموخته می شود این آموزش شاید سطحی و ناچیز به نظر برسد اما حاوی تاثیراتی بر تغییر عادات و معرفی درجاتی از تهذیب به اهل آن است. ... به هر روی دیدن پسران و دختران ایرانی که به مکتب می روند رضایت بخش است»

اما ویژگی مهم این نظام آموزشی به ویژه در عصر قاجار عدم پویایی و سکون و وجود سایه سنگین سنتها و روش های نخ نما است . با گذشت زمان هیچ معلمی و متفکری بر این روشهای و سنتهای حاکم بر نهاد آموزشی مکتب و مدرسه نقدی نفرمود و هیچ مربی و معلمی از این سنتها عبور نکرد. رهبریان (1395) با بررسی و تحلیل برخی منابع تاریخی و متون ادبی پارسی نشان می دهد که برخی روشهای حاکم بر این نهاد مدرسه از جمله روشهای تدریس و مناسبات حاکم بر روابط معلم و شاگرد، از گذشته های دور به عنوان یک سنت دیرپا،

قوام و استحکام یافته است. برای مثال شواهد تاریخ حاکی از آن است که روش تنبیه و سخت گیری نسبت به اطفال و باور به ضرورت آن در ادبیات پارسی بسیار پر تکرار یافت می شود.

انگیزه ای قوی برای بازنگری و نوسازی: راز قدرت و رمز گشایی آن

در اوایل دوران حکومت قاجار حتی کمی قبل تر از آن، در دوره صفویه¹، ایرانیان به ویژه حاکمان و نخبگان جامعه، با اروپا به عنوان یک جامعه پیشرفته و قدرت یافته مواجهه شدند. درک و فهم تفاوت های (فاصله) قدرت کشور ایران با کشورهای پیشرفته در حوزه های مختلف اجتماعی به ویژه فناوری، بعد از شکست هایی که ایران در مقابله نظامی با دولت روسیه تزاری داشت (یعنی همان جنگ های اول و دوم ایران و روس که منجر به از دست دادن بخشهای ارزشمندی از خاک ایران شد). این پرسش را در ذهن بسیاری از نخبگان و رهبران سیاسی جامعه برانگیخت که چرا چنین تفاوت ها و فاصله هایی بین قدرت ما و ملل پیشرفته و قدرتمند اروپا و کشورهای همجوار وجود دارد. عباس میرزا ولیعهد فتحعلی شاه قاجار² و فرمانده جنگ دوم ایران و روسیه با درایت خود از این شکاف قدرت، در گفت و گویی با سفیر دولت فرانسه در ایران چنین پرسش تاریخی را مطرح می کند: «می دانم این قدرتی که شما (اروپایی ها) را بر ما مسلط کرده است و موجب ترقی شما و ضعف ما شده است چیست؟ شما در قشون (لشگرکشی) جنگیدن، فتح کردن و بکار بردن قوای عقلیه متبحرید و حال آن که ما در جهل و شغب³ غوطه ور و به ندرت، آتیه را در نظر می گیریم. فکر، جمعیت، حاصلخیزی و ثروت مشرق زمین از اروپا کمتر نیست؟ (زیباکلام، 1374) پرسش تاریخی که عباس میرزا پیش کشید، یک پرسش عمیق بود که نیاز داشت که رهبران فکری و سیاسی جامعه با دقت و سرعت به آن پاسخ دهند. شناخت عامل

1- ایرانیان در زمان شاه اسماعیل صفوی در جنگ چالدران (920 قمری) از دولت عثمانی شکست خوردند و بعد از این جنگ بود که ارتباطی را با اروپا آغاز کردند. در زمان شاه عباس صفوی دوتن از کارشناسان نظامی انگلیسی به نام های انتونی شرلی و رابرت شرلی برای وارد کردن فناوری پیشرفته نظامی به خدمت گرفته شدند. (دهباشی، 1362) البته به نظر برخی از صاحب نظران در دوران صفویه نوعی بی توجهی از روی خود راضی بودن نسبت به غرب وجود داشت (مناشری، 1397 ص 59)

2- عباس میرزا: فرزند چهارم فتحعلیشاه قاجار است که در 4 ذیحجه 1203 برابر با 5 شهریور 1168 در روستای نوا از توابع لاریجان بدنیا آمد، مادرش آسیه خانم دختر عمومی فتحعلیشاه بود. وی از کودکی تحت تعلیم استادان زمان خود به تحصیل علوم پرداخته و در حُسن خط و ادبیات فارسی و عربی و کسب معلومات علمی و فنی و همچنین با جنگ افزارهای مختلف آن دوره آشنایی کاملی داشت. عباس میرزا مردی بود به همه جهت پاک نیت و در تمام عمر کوتاه خود گرد معاصی نگشت و برخلاف اصول مذهبی عملی انجام نداد. وی با وجود داشتن برادرانی بزرگتر از خود بخاطر کفایت و شایستگی در عتفوان جوانی برای اولین بار از طرف آقامحمد خان قاجار به عنوان جانشین برادرزاده اش فتحعلیشاه، ملقب به نام نایب السلطنه گردید، سال 1212 ق. سال تاجگذاری فتحعلیشاه و همچنین عنوان ولایتعهدی عباس میرزا به طور رسمی می باشد. (به نقل از سایت موزه استان قدس رضوی، تاریخ برداشت 97/3/10)

3. غوغا و شور و آواز بلند و هنگامه و نعره و فریاد

اصلی شکاف مهم ترین گام نخست و پایه برای اقدام در راستای کاهش این شکاف بود. عباس میرزا تلاش کرد به پاسخی برسد. او در واقع یک برنامه نوسازی و اصلاحات نظامی و دفاعی را در نظر داشت که رینگر به آن "اصلاحات نظام جدید" می گوید (رینگر، 1385 ص 20)

شاید اولین پاسخ به این پرسش اساسی و حیاتی توسط خود عباس میرزا داده شد. به نظر می رسد او عامل توسعه و پیشرفت چشمگیر ملل مغرب زمین را در دانش و فناوری دید. از اینرو ورود فناوری و مهم تر از آن، انتقال دانش را یک راهبرد مهم دانست. شاهد این مدعا این است که عباس میرزا اولین رهبر سیاسی است که در دو نوبت دانشجوی به غرب اعزام کرد. (رینگر، 11385) (مناشری، 1397) (حاضری، 1372) او برای کسب دانش در چند رشته فنی چند نفر را به کشور انگلستان فرستاد او هم چنین دستور داد که برخی کتابهای نظامی را از زبان فرانسوی به فارسی ترجمه کنند و برای گروهی از افسران خود یک دوره آموزشی برگزار کرده که استاد آن یک افسر سفارت فرانسه در تبریز بود (دروویل، ترجمه جواد محبی، 1348). این کار عباس میرزا شاید هسته اولیه شکل گیری ساختارها و موسسات آموزشی جدید در ایران باشد. سرشت این برنامه نوسازی عباس میرزا، نوسازی متکی بر ورود دانش و تکنولوژی از غرب است. او متوجه شده بود که با کمک نهادها و ساختارهای موجود به ویژه در زمینه آموزشی نمی توان این نوسازی را انجام داد به نظر می رسد او نیاز به ایجاد ساختار جدید را در ایران درک کرده بود. به هر حال در طرح نوسازی عباس میرزا اگرچه توسعه نظامی در مرکز توجه بود اما بخشی از آن توجه به ورود دانش و نظام آموزشی بود.

رویدادهای بعدی در ایران نشان می دهد که بخشی از پاسخ راهبردی، نخبگان و رهبران سیاسی ایران یعنی طرح نوسازی ایران در دوره قاجار در راستای همان مسیر عباس میرزا، متوجه سازوکار و ساختارهای آموزشی شد. به نظر می رسد ایجاد ساختارهای آموزشی بهترین ابزار برای ورود و گسترش دانش و فناوری باشد. نشان محکم و قوی چنین توجهی از ناحیه دولت مردان، تاسیس دارالفنون در سال 1229 شمسی است. (صدیق، 1339). دارالفنون در واقع پاسخ امیرکبیر به پرسشی است که عباس میرزا در چندین سال قبل مطرح کرده بود. بزعم امیرکبیر ایجاد یک ساختار آموزشی کاملاً جدید و بدون سابقه می تواند به نحو عمیق تر و پایدارتری آن شکاف توسعه را برطرف کرد. رفتار دیگر گروههای جامعه نیز نشان می داد که پاسخ جامعه ایران به ویه نخبگان و روشنفکران، آن دوره به پرسش تاریخی عباس میرزا، افزون بر نوسازی ساختارهای سیاسی، به سمت ایجاد

ساختارهای آموزشی جدید گرایش پیدا کرد بهی تردید تعاملات سیاسی، اجتماعی کشور ما با سایر ملل متری اروپایی و کشورهای همسایه مانند روسیه و ترکیه عثمانی بر این درک و فهم تاریخی و سرنوشت ساز دامن می زد. دیدگاه های شخصیت هایی چون سید جمال الدین اسدآبادی، آخوند زاده، عبدالرحیم طالبوف، زین العابدین مراغه ای¹، ملکم خان که با عثمانی و کشورهای مغرب زمین مراودات زیادی داشتند از آن جمله است.²

در هر صورت اگر امیرکبیر برای برنامه نوسازی ایران و کاهش شکاف توسعه با کشورهای پیشرفته، دارالفنون را با هدف تربیت نیروی انسانی متخصص و نیمه متخصص با تاکید بر تقویت قوای نظامی در سال 1229 هجری شمسی ایجاد کرد بر اساس نگرانی از قدرت یافتن غرب و تسلط بر کشور بود. به هر حال برای عباس میرزا و امیر کبیر افزایش قدرت نظامی و ایجاد یک ساختار دولتی قوی یک دغدغه مهم و مرکز پروژه نوسازی ایشان بود. اما این هدف از طریق ایجاد ساختارهای آموزشی امکان پذیر می شد. همانگونه که تحلیل رینگر نشان می دهد به مرور در درک و فهم رهبران سیاسی و برنامه های نوسازی نظام آموزشی و ساختارهای جدید آموزشی اهمیت می گرفت. (رینگر، 1385 ص 23).

شخصیت های دیگری تحت تاثیر جریان های روشنفکری به پایه های توسعه انسانی در کشور توجه کردند و آموزش عمومی و ایجاد مدرسه جدید را در عرض مکتب خانه ها مبنای طرح نوسازی ایران قرار دادند. آنها نوسازی و کاهش شکاف در گسترش معارف عمومی و ایجاد ساختار آموزشی کاملاً جدید می دانستند. مراغه ای در کتاب سفرنامه ابراهیم بیک چنین می نویسد: «وضع ما اصلاح نپذیرد مگر بهمت مردمان با فضل و دانش که از علوم و فنون متداوله آگاهی داشته باشند... سبب هر گونه عزت و افتخار مردم مغرب زمین همان علم و آگاهی ایشان است». (مراغه ای، بی تاریخ، ص 103) یحیی دولت آبادی دیدگاه امین الدوله نخست وزیر

1- زین العابدین مراغه ای از شخصیت های تاثیر گذار دوران قاجار است. او با نوشتن "سیاحت نامه ابراهیم بیک" نقدهای جدی خود را به شرایط سیاسی اجتماعی ایران به صورت یک داستان منتشر نمود. این کتاب در جامعه آلمان ایران بازتاب زیادی داشته است. نقدهای او به نظام آموزشی سنتی مکتبخانه ای درخور توجه است. وی ضمن تاکید به توسعه علم و معرفت از طریق بازسازی نظام آموزشی از تقلید کورکورانه غرب هم انتقاد می کند. او ضمن احترام به ظرفیت های زیاد سنت های فرهنگی کشور از اوضاع نابسامان نظام های آموزشی به ویژه مکتبخانه به شدت انتقاد می کند.

2. روشنگری های سید جمال الدین بر کسی پوشیده نیست. زین العابدین مراغه ای در کتاب "سفرنامه ابراهیم بیک" شکاف های توسعه ای بین ایران و کشورهای غربی به خوبی به تصویر کشیده است، گفته می شود از عوامل مهم آشنایی ایرانیان با کیفیت پیشرفت کشورهای غربی این سفرنامه است. (اکبری، 1385) گرچه نقش اشخاص دیگری که از ممالک غربی دیدن کرده و یاد در آنجا آموزش دیده بودند نیز تامل است. مثلاً میرزا صالح شیرازی که جزو دومین گروه دانشجویان اعزامی عباس میرزا در سال 1193 هجری شمسی به غرب بود گزارشی از تجربیات آموزشی خود ارائه داده است (پیوندی، 1385). سفر برخی صاحب منصبان و دولت مردان قاجار هم بر توسعه این آگاهی دامن می زد. از جمله عوامل مهم توجه به ساختارهای جدید آموزشی فعالیت مدارس مسیونری خارجی است که از سال 1214 شمسی به بعد توسط مبلغان مسیحی فرانسوی و آمریکایی مدرسه جدید در ایران تاسیس شد.

ناصرالدین شاه را در این خصوص چنین بیان می کند « امین الدوله می داند که درد ملت نادانی است و داوای آن دانایی . از این رو بیش از هر کاری به معارف اهمیت می هد. » (دولت آبادی، ج اول . 1362 : 180) هم چنین طالبوف با نوشتن کتاب "احمد" به سبک کتاب "امیل" ژان ژاک روسو اندیشه های تربیتی خودش را منتشر کرد. اساس دیدگاه او چنین بود که با نشر و توسعه سواد و آگاهی به دانش جدید می توان چنین شکافی را کاهش داد در مقدمه کتاب احمد انگیزه تالیف کتاب را چنین بیان می کند: « در این عصر که انوار معرفت روی زمین را فرا گرفته مگر وطن عزیز ما که بدبختانه به پاره ای اسباب نگفتنی از این فیوض محروم مانده...بنابر این، محض ملت خواهی خواست کتابی حاوی مقدمات مسایل علم و فنون جدیده . اخبار صحیح و آثار قدیمه باشد تالیف نماید...شاید بدین واسطه ذهن ابنای وطن در ابتدای تعلیم فی الجمله باز و روشن شده ...» (طالبوف، 1356: 14) ملکم خان نیز بر آن باور است که جوامع برای رسیدن به عالی ترین سطح ، باید به کسب علم بپردازند . از نظر وی راز قدرت و پیشرفت جوامع غربی در نور علم است (مناشری، 1397 ص 64 و 70) ملک المتکلمین¹ که از شخصیت های برجسته دوره قاجار است در مراسم افتتاح مدرسه سادات که به همت یحیی دولت آبادی تاسیس شده بود چنین داد سخن کرد که « ما همگی به کاروان تمدن خواهیم پیوست .. تنها از طریق علم است که بشر می تواند به قله های ترقی نایل شود تنها در پرتو آن است که عدالت برقرار می شود. » (همان ، ص 73)

به نظر می رسد که از نظر اندیشمندان و روشنفکران دوره قاجار پدیده فاصله بین جوامع پیشرفته و کشورهای دیگر مانند کشورهای مسلمان ناشی از داشتن دانش های جدید و ابزارهای فنی است.² این چنین تحلیل اولیه و رمز گشایی از شکاف قدرت کشور خود و ملل غرب، آنها را به این راهبرد رهنمون کرد که برای نوسازی ایران بایدری نظام آموزشی جدید متمرکز شد. این درخواست برای ایجاد و گسترش نظام آموزشی جدید و برگرفته از تجارب مغرب زمین بسیار پرتکرار در نوشته های آنها دیده می شود .

۱

2. روشن است که برداشت این روشنفکران از اصطلاح علم بیشتر به علم تجربی مربوط می شد که با علم به معنای عام آن که در ادبیات سنتی مطرح است متفاوت است . در ادبیات سنتی علم را هر گونه معرفت عام می نامند و در فرهنگ سنتی اطلاق واژه عالم به کسی به معنای درک و فهم دینی و کسب علوم دینی ست. مدارس دینی هم برخلاف گذشته های دور در آن ایام دیگر به علوم دیگر مانند طبیعیات ، ریاضیات و نجوم و طب توجهی نداشتند و منحصر به تربیت فقیه می پرداختند. یعنی آموزش در مدارس دینی منحصر در علوم دینی شده بود و از علوم دیگر حتی سنتی آن انچنان خبری نبود مگر اندک موارد.

بنابر این روشنفکران و اصلاحگران نظام آموزشی عموماً در پاسخ به چالش مطرح شده توسط عباس میرزا بر این باور بودند که راهبرد درست برای فایق آمدن به چالش مذکور، توسعه معارف عمومی است. به سخن دیگر تلاش پر دامنه و طولانی برای رمز گشایی از "راز قدرت غرب" به این نتیجه رهنمون شد که راز قدرت غرب در کسب علم جدید و تشکیلاتی است که آن را در بین آحاد جامعه بگستراند.

اقدام عباس میرزا برای اعزام دانشجو و دستور ترجمه کتاب های علمی، تاسیس دارالفنون توسط امیر کبیر، ترجمه کتاب های علمی برای تدریس و آموزش، ایجاد انجمن معارف برای توسعه مدارس نیز شواهد دیگر موید مدعای فوق است. میرزا صالح شیرازی از دانشجویانی که توسط عباس میرزا به غرب اعزام شده بود در بیانی موضع وی را چنین بیان می دارد: «عباس میرزا نایب السلطنه یقین دارد که اهل ایران به سبب شدت و کثرت معاشرت با اهل فرنگستان در علوم و صنایع که در این اوقات فی الجمله متروک شده است ترقی زیاد خواهند کرد. نواب ولیعهد ایران از ته قلب طالب و شایقست که رعیت خود را در علوم و صنایع و حس سلوک بقدر قوه و مداخل تربیت نماید» (به نقل از: محمدی، 1395) در راستای همین سیاست شواهد نشان می دهد که مشروطه خواهان تحقق واقعی مشروطه را در کشور مستلزم توسعه نظام آموزشی جدید می دانستند. ناصر الملک از دولتمردان دوره قاجار در نامه ای به ایت الله سید محمد طباطبایی - که خود از رهبران مشروطه خواه است - مشابه چنین تحلیل را ارائه می دهد. به نظر او پیشرفت منوط به ایجاد نظام مشروطه نیست بلکه منوط به گسترش آموزش است. (مناشری، 1397 ص 75)

عموم روشنفکرانی که چنین راهبردی را برای توسعه و پیشرفت کشور دنبال می کردند از منتقدان نظام آموزشی سنتی مکتب خانه ها نیز بودند از نظر آنها مکتب با سنتها و خصوصیاتش سازمان مناسبی برای ایجاد یک تحول اساسی در سطح فهم و سواد عموم و گسترش علوم جدید نبود. رواج تنبیه بدنی (راوندی، 1369:123) (میرزا تقی خان کاشانی، 1394: 41) (دولت آبادی، 1362) نامناسب بودن محتوای برنامه با سطح رشد دانش آموزان، از همه مهم تر ناکافی و نامناسب بودن محتوای برنامه های مکتب خانه ها برای شرایط اجتماعی آن روز، روش های تدریس نادرست، دانش ناکافی معلمان مکتب خانه ها (مراغه ای، بی تاریخ) و... از محورهای اصلی نقدهایی بود که به ساختار آموزشی سنتی وارد می شد. طالبوف در کتاب احمد از این که فرزندش احمد را به مکتب و مدرسه دینی بفرستد امتناع می کند و دلیلش را عدم کفایت محتوای آموزشی و نامتناسب بودن

محتوای آموزشی این نظام آموزشی با مقتضیات زمانه می داند. (طالبوف، ناصر الملک¹ در نامه خود به آیت الله سید محمد طباطبایی نقدسنگینی را نسبت به مدارس حوزوی وارد می سازد و ادعا می کند که محصولات این مدارس که سالیان دراز در آن انجا درس می خوانند دانش کافی و ضروری برای این دوران را ندارند. (مناشری، 1397 ص 81). در یکی از روز نامه های آن عصر به نام تربیت (شماره 30: 1315 قمری) مکتب خانه ها به دخمه هایی شبیه می شود که در آن شعور افلاطون هم خفه و نابود می شود. (به نقل از محمدی، 1395 ص 1-35) این نقدها جدی و در خور توجه بود. جمع بندی این نقدها این بود که این ساختار آموزشی فرسوده و ناکارآمد بوده و قادر و قابل به روز شدن و برآوردن نیاز جامعه دوران قاجار را ندارد. در عین حال این نقدها موجب تشدید تقاضای نوظهور و ایجاد نهاد آموزشی جدید در آن دوران شد.

به همین سبب اینان عموماً بر روی ایجاد و توسعه نهاد جدید مدرسه ابتدایی و بعضاً بر روی بازسازی مکتب خانه تمرکز کردند. راهکارهایی مانند تغییر الفبای فارسی که توسط کسانی مانند آخوند زاده، طالبوف، ملکم خان و میرزا تقی خان کاشانی² مطرح میشد (قاسمی پویا، 1377، 143) یکی از دلایلی سختی و پیچیدگی رسم الخط فارسی برای آموزش به کودکان بود.

شاید برجسته ترین شخصیت و اصلاح گر آموزشی میرزا حسن خان رشدیه³ است. رشدیه تغییرات جدی و بسیار ارزشمندی را در روش آموزش الفبای فارسی ایجاد کرد. پیش از او، سبک آموزش خواندن و نوشتن فارسی به روش سنتی - ابجد - انجام می شد این روش بیشتر تحت تاثیر آموزش خواندن قرآن بوده است طبق تجارب، این روش ابجد برای آموزش خواندن و نوشتن فارسی به عنوان راهبردی برای توسعه معرفت عمومی و کاهش شکاف مناسب نبود. میرزا یوسف مستشارالدوله - سیاستمدار عصر قاجار - نیز از صاحب نظرانی است که در زمینه اصلاحات آموزشی و ایجاد نهاد جدید نقش داشت وی کتابی در خصوص اصلاح خط

۱. حاجی میرزا نصرالله ملک المتکلمین (1287-1239) از خطبای مشهور دوره مشروطیت و در شمار یکی از اصلی ترین واعظان مشروطه خواه شناخته شده است. او یکی از بنیان گذاران مدارس جدید است که پس از توپ بستن مجلس دستگیر شد و در باغ شاه در مقابل محمدعلی شاه همراه با جهانگیرخان صور اسرافیل به قتل رسید.

2. از رجال سیاسی و نظامی دوره قاجار است که در زمینه آموزش نیز صاحب آثاری است. کتابی با عنوان "تربیت" نوشته است. او هم چنین مؤسس مدرسه ای در اصفهان نیز هست (معمدی، 1394)

فارسی، کتاب تعلیم الاطفال نوشت (ناظم الاسلام به نقل از: طاهری مقدم، بوچانی، 1394) و در رساله مشهورش به نام "یک کلمه" بر نیاز جامعه برای تحول اجتماعی به نهاد آموزشی جدید تاکید کرد. از نظر وی آموزش می تواند توسعه وحدت ملی نیز یاری رساند (مناشری، 1397 ص 72) به زعم رینگر (1381: 203) اولین موسسان نهاد آموزشی جدید تشکیلات آموزشی خود را مدرسه نامیدند تا نشان دهد این تشکیلات با مکتب تفاوت دارد. نکته جالب این است که میرزا حسن خان رشیدیه که مبدع مدرسه جدید در ایران است، موسسه تربیتی و آموزشی خود را (که اقتباسی از مکتب رشدی بود که در استامبول دیده و تجربه کرده بود) مکتب ننماید. بلکه آن را مدرسه نامید. بنابر این می توان گفت که در دیدگاه این اصلاح گران نوسازی ایران از طریق استقرار و توسعه مدرسه جدید میسر است نه مکتب خانه، و این یک گسست آگاهانه از سرمایه های گذشته بحساب می آید (رینگر، 1385 ص 203). عموماً جریان تاسیس مدارس جدید به گونه ای دنبال می شد که در روش های آموزشی، محتوا، برنامه، قواعد و مقررات ناظر به روابط و مناسبات بین دانش آموزان، والدین و کادر آموزشی، از الگوهای غربی نسخه برداری می شد. شکی نیست که این نسخه برداری همراه بود با برخی ملاحظات بومی سازی و متناسب سازی ساختار جدید آموزشی با اقتضائات کشور بود.

البته این موضوع هم قابل ذکر است که تفاوت های بسیار مهمی بین مدرسه جدید و مکتب وجود داشت که از این میان به سه تمایز مهم می توان اشاره کرد:

- روش های آموزشی جدید به ویژه در زمینه آموزش خواندن و نوشتن.
- سازوکارهای متفاوت در ثبت نام، ارزشیابی، دسته بندی دانش آموزان، اعطای مدرک تحصیلی
- محتوا و برنامه آموزشی متفاوت مانند آموزش زبان خارجی، علوم تجربی، تاریخ، جغرافیا و البته برخی موضوعات بومی مانند زبان عربی شرعیات و...

جریان های موثر در توسعه ساختار جدید آموزشی

باری توسعه ساختار آموزشی جدید توسط دو جریان دنبال می شد. نخست گروهی که تمایلات روشنفکرانه داشتند و راه حل نوسازی کشور را ایجاد ساختار آموزشی شبیه ساختار کشورهای پیشرفته می دانستند. اینها اقدام به تأسیس و گسترش مدارس جدید نمودند. از جمله این افراد می توان به میرزا حسن خان

رشدیده، یحیی دولت آبادی،¹ ایت الله سید محمد طباطبایی¹ مفتاح الملک، طوبی آزموده²، بی بی خانم استر آبادی³ اشاره کرد. این جریان روشن فکری در سطح کلان تری توسط افرادی چون ملکم خان⁴ و فتحعلی آخوندزاده⁵، عبدالرحیم طالبوف و زین العابدین مراغه ای و سید جمال الدین اسد آبادی تغذیه فکری می شد. معدودی از این افراد روشن فکر دارای تمایلات و علایق مذهبی بود. این گروه در یک تشکیلات غیر دولتی و مردمی به نام انجمن معارف مجتمع شده بودند.

گروه دوم، دولت مردانی بودند که با هدف نوسازی، بهبود و ارتقا تشکیلات دولتی دل به توسعه ساختار آموزشی جدید بستند تا نیروهای کارآمدی تربیت شده و در مشاغل و مناسب دولتی مشغول بکار شوند. افزون بر امیرکبیر شخصیت هایی چون، سپهسالار⁶، امین الدوله⁷ نماد این دولت مردانی است که توسعه و پیشرفت کشور را در گرو ایجاد ساختارهای آموزش جدید می دیدند. ناصرالدین شاه را هم با کمی تسامح می توان در این گروه قرار داد. او شخصاً به این ساختار آموزشی دلبستگی داشت نقل شده است که در افتتاح مدرسه دارالفنون

1. ایت الله سید محمد طباطبایی از مدافعان سرسخت مشروطه است وی در راه استقرار نظام مشروطه مجاهدتهای بسیار نمود. در زمینه تعییرات و تحولات آموزشی عصر مشروطیت نیز با تحولات موجود که توسط روشنفکران هدایت می شد همراهی کرد: "پس بر شما باد به اصلاح معارف و تأسیس و تکثیر مکاتب و احداث مدارس ابتدائیه و علمیه و صناعیه و غیره..." او خود در این راه پیشقدم بود. علی رغم تبلیغات منفی سنگین آن روز و متهم کردن مدارس جدید به ضدیت با دین، عملاً وارد این عرصه شد و «مدرسه اسلام» را به سبک جدید دایر و مقاومت مخالف را در هم شکست. (علیخانی، 1390 به نقل از سایت راسخون، تاریخ برداشت 97/3/12)

2. وی دختر میرزا حسن خان سرتیپ، همسر عبدالحسین میرنچ و از نخستین بنیانگذاران مدارس دخترانه در ایران است. او زیر نظر پدر و سپس همسرش زبان و ادبیات فارسی، عربی را آموخت و فرانسه را نزد دیگر معلمانش فراگرفت. در سال 1276 ش و در فضای نسبتاً آزاد پس از مشروطه، دبستان دخترانه ناموس را در تهران دایر کرد. و برای جلوگیری از مخالفت مردم به برگزاری شعائر اسلامی پرداخت. او هر سال در ایام سوگواری چند روز مجلس روضه خوانی در سالن های مدرسه ترتیب می داد و از اولیای دانش آموزان جهت شرکت در آن دعوت می کرد. وی جهت تشویق به فراگیری دانش، شعارهای برگرفته از قرآن و فرمایشات امام علی علیه السلام تهیه و بر دیوارهای مدرسه نصب می کرد. او از درآمد شهریه دانش آموزان ثروتمند به دانش آموزان بی بضاعت کمک می کرد.

3. بی بی خانم استرآبادی، از معدود زنان نویسنده و مدرسه ساز دوره قاجار است. او در سال 1325 قمری مدرسه ابتدایی دوشیزگان را برای دختران تاسیس کرد. اما با مخالفت شدید سنتگرایان روبرو شد به باور آنها این مدرسه را بیگانگان برای رواج بی غفتی بین دختران ایجاد کرده اند لذا موقتاً بسته شد اما بعد از مدتی دوباره دایر شد. (موسوی انزهایی، 1386) بی بی خانم صاحب کتاب معایب الرجال نیز هست که در آن ضمن پاسخ به کتاب تادیب النساء از حقوق زنان و تفکرات سنتی در باره زنان با زبان طنز گزنده ای انتقاد کرده است. این کتاب تا سال 1371 شمسی به صورت دست نویس باقی ماند و در این سال در نیویورک همراه با یک مقدمه طولانی توسط دوتن از ایرانیان منتشر شد.

4- ملکم خان

5- فتحعلی آخوندزاده، از متفکران و روشنفکران دوره قاجار است که در بیداری اجتماعی آن دوره نقشی داشته است. او در زمینه نوسازی تربیت نیز تلاشهای زیادی داشته است در این راستای تالیفاتی هم دارد. محور تلاشهای وی در باسازی آموزشی در ایران بر وری القبا فی فارسی متمرکز بود به زعم وی برای سهولت سواد آوزی و توسعه سواد در کشور و بیداری اجتماعی باید خط فارسی تغییر نماید. این رویکرد وی هیچگاه مقبولیت عام پیدا نکرد. اما در زمینه گسترش آموزش عمومی هم ایشان تلاش هایی داشته است. (قاسمی پویا، 1377)

6- میرزا حسین خان قزوینی مشیر الدوله ملقب به سپهسالار، یکی از نخست وزیران دوره ناصرالدین شاه و موسس مدرسه دینی سپهسالار در میدان بهارستان است که هم اکنون با نام شهید مطهری شناخته می شود او همچنین مدرسه جدید مشیریه را برای آموزش زبانهای خارجی نیز تاسیس نمود.

7. امین الدوله از سیاست مدارن نیک نهاد دوران قاجار است. وی از حامیان جدی میرزا حسن خان رشدیه در تبریز و تهران برای تاسیس مدارس بود.

شرکت کرد. (صدیق، 1354 ص) ناصرالدین شاه با وجود برخی نگرانی ها که از ادامه حیات دارالفنون داشت (این نیز از روحیه استبدادی اش سرچشمه می گرفت) هیچگاه آنرا تعطیل نکرد. او هم چنین در صدد برآمد به ساختار آموزش کشور سر و سامانی بدهد. چنین گفته می شود که قانون تعلیم ملتی، در زمانه سلطنت ایشان نوشته شده است.¹ مظفرالدین شاه برخلاف پدرش در این فضای مناسب تری را فراهم ساخته بود تا تحولات آموزشی رخ دهد. روشن است که دولت مردان قاجار برای توسعه کشور ناچار به ورود فناوری و ایجاد ساختارهای جدید بودند مانند تلگراف خانه، مریضخانه، بانک، پست، برق، راه آهن. این فناوری ها و ساختارها نیازمند نیروهای آموزش دیده بودند ناچار بایستی به آموزش و نیروی انسانی ماهر برای این تشکیلات توجه می کردند و برای آن برنامه ریزی می نمودند. تاسیس نهادهای آموزشی عالی جدید در کنار توسعه مدارس جدید از برنامه های آنها بود. تاسیس مدرسه زبانهای خارجی، مدرسه نظام اصفهان (قمری 1300)، مدرسه نظام تهران (1302 قمری) دارالفنون تبریز، مدرسه علوم سیاسی (1317 قمری)، مدرسه فلاح (1319 قمری) از جمله نهاد های آموزشی جدید بودند که در آن دوره تاسیس شده بود.

با تاسیس وزارت علوم (معارف) روند گسترش توسعه مدارس جدید به عنوان یک ساختار جدید آموزشی حسب ضروریات اجتماعی در کنار نظام آموزشی سنتی (مکتب خانه ها و مدارس علمیه) ادامه یافت و مورد استقبال مردم و کم و بیش حاکمیت قرار گرفت تا این که عملاً مکتب خانه بر چیده شدند.² و از آنها آثاری باقی نماند.

چالش های استقرار مدرسه جدید

شکل گیری و توسعه ساختار جدید آموزشی مدرسه جدید، به همین سادگی در دوران معاصر ایران رخ نداد. بلکه تاریخ معاصر ایران پر است از هیاهو، نزاع و درگیری بر سر ساختار جدید آموزشی و سنتی. به زبان دیگر

1- ناصرالدین شاه در قانون اساسی ابتکاری اش که مجموعاً 41 اصل داشت طی 13 فقره مساله آموزش و پرورش را تحت عنوان «تعلیم ملتی» مد نظر قرار داد. برای دیدن این قانون اساسی نگاه کنید به حسن امین (1382) تاریخ حقوق ایران. تهران دایره المعارف ایران شناسی ص 773 الی 785 (به نقل از (انصاری 1387)

2- مکتب خانه ها تا سالهای دهه اول و دوم قرن سیزدهم هم به حیات خود در عرض نظام به حیات خود ادامه دادند. وزارت معارف هم بخشنامه ها و دستورالعمل های صادره خود را متمول آنها می دانست طبق گزارش عیسی صدیق (1339 ص 208) تا زمان تالیف آن کتاب نیز مکتب خانه در برخی بلاد فعال بوده اند و برخی از کتاب های درسی دبستانها برای آموزش استفاده می کردند. اما مدارس علمیه که شکلی از آموزش عالی دارند همچنان به حیات خود ادامه دادند.

جدال بین سنت و مدرن در عرصه آموزش، جدالی پرهیاهو بوده است. در کشور ما، از همان آغاز ایجاد مدرسه جدید چه آنهایی که توسط مبلغان مذهبی اروپایی و چه آنهایی که توسط ایرانیان ایجاد می شد با مخالفت های جدی و سختی روبرو می شد. مخالفان را دو گروه در بر میگرفت نخست طبقات حاکم اعیان و اشراف بودند که تحولات و تغییرات را موجب به خطر افتادن منافعشان می دانستند. بزعم ملکم خان حاکمان کشور وظیفه خود می دانند که با هر ایده ای که از غرب می آید مخالفت کنند. (مناشری، 1397 ص 54) و گروه دوم مذهبی هایی بودند که این تحولات و تغییرات آموزشی بر آمده از غرب را با روح دین مخالف می پنداشتند. گروه نخست از مخالفان به محض، توسعه نظام آموزشی جدید و درک ارزش اجتماعی آن، تغییر نظر داده و سعی کردند از آن برای تداوم قدرت خود استفاده کنند. شاهد این مدعا آن که بسیاری از ورودی های دارالفنون از طبقات اعیان و اشراف دوره قاجار بودند. فرزندان آنها از طریق بهرمندی از این آموزشها به مناصب و مدارج عالی دولتی دست می یافتند. حسین محبوبی اردکانی در کتاب خود به نام تاریخ موسسات تمدنی جدید در ایران مدرسه دارالفنون را چنین توصیف می کند. «مدرسه به صورت محوطه ای در آمد که مشتی شاهزاده و خان زاده و آقازاده را در آن جمع کرده بودند و به ایشان درس می دادند تا در آینده نوکر باسوادی باشند نه کسی که احتیاجات علمی و فنی مملکت را باید مرتفع سازد. (به نقل از سرکار آرانی، 1382 ص 280) بنابر این می توان گفت که در اساس مخالفت های اصیل به سنتگرایان مذهبی تعلق می گرفت. اینان هر چند بعضاً هم نگران از دست دادن نفوذشان بودند. اما شواهد نشان می دهد که در اعتراضهایشان به نظام جدید آموزشی، دغدغه دینی با تفسیر خاص خود را جدی داشتند.

شدیدترین مخالفت ها را میرزا حسن رشدیه تجربه کرده، وی که مدرسه جدید و با سبک آموزشی جدیدش را در تبریز ایجاد کرد با مخالفت های شدید مذهبیین سنت گرا روبرو شد به گونه ای که هشت بار مدرسه وی در تبریز بسته و طبق روایتی چند بار تخریب شد. حتی خود او در تبریز مورد سوء قصد واقع شد اما سوء قصد به جان او موفق بود (رشدیه، 1370). مخالفت های سنت گراها با مدارس جدید تا آن حد شدید بود که رشدیه ناچار شد از تبریز به تهران هجرت کند و مدرسه جدیدش را تحت حمایت امین الدوله صدر اعظم تاسیس نماید. مقاومت در برابر تغییر به گونه ای بود که حتی اگر نظام آموزشی مکتب خانه ها اندکی تغییر می کرد سنتگرایان به شدت مقاومت می کردند. میرزا حسین خان سپهسالار قزوینی - که مدتی سفیر کبیر ایران در استانبول بود -

بعد از دیدن «مکتب رشدی»¹ در آنجا، تلاش کرد که اندکی وضعیت مکتب خانه ها را تغییر دهد او مکتب خانه هایی تاسیس کرد و اسمش را مکتب مشیریه گذاشت. در برنامه این مکتب خانه ها علاوه بر قرآن و گلستان؛ حساب و جغرافی و مختصری علوم طبیعی در نظر گرفت شاگردان روی قالی می نشستند و در برابر معلم، میز کوچکی قرار داده بودند. مکتب داران قدیم عریضه به شاه نوشتند و تقاضا کردند که مکتب خانه های مشیریه را تعطیل کنند و تقاضای آنها پذیرفته شد و اجرا شد. (رشدیه، 1370، ص 224). گفته می شود که ورود ایت الله سید محمد طباطبایی به جریان مدرسه سازی و تاسیس مدرسه اسلام، کمی از شدت و حدت مخالفتها کاست. در راس مخالفان سنت گرای مذهبی مدارس جدید شیخ فضل الله نوری است او در ناصیه و ماهیت این مدارس اباحه گری و تضعیف دینداری مردم را می دید. او در گفت و گویی با نظام الاسلام کرمانی (1362) می گوید: «ناظم الاسلام تو را به حقیقت اسلام قسم می دهم آیا مدارس جدیده برخلاف شرع نیست آیا ورود به این مدارس مصادف با اضمحلال دین اسلام نیست آیا درس زبان خارجه و تحصیل شیمی و فیزیک عقاید شاگردان را سخیف و ضعیف نمی کنند.» فتوای او نیز باعث شد که مدرسه دخترانه دوشیزگان که توسط بی بی خانم استرآبادی تاسیس شده بود تعطیل شود و بعد از مدتی نیز صرفاً مجوز تاسیس کودکستان به وی داده شد. یحیی دولت آبادی (1362) که یکی از رجال فعال سیاسی و اجتماعی و یکی از مدرسه سازهای دولت قاجار و روشن فکران آن بوده است. در کتاب خود تحت عنوان " حیات یحیی " نیز روایتی این گونه از مخالفت ها را بیان کرده است. وی بیان می دارد با وجودی که در محتوای برنامه های درسی مدارس، درس قرآن و شریعات وجود داشت اما سنت گراهای مذهبی با این مدارس مخالفت می کرده اند.²

در حقیقت بومی سازی پروژه نوسازی آموزشی و ارتباط دادن آن را با سنت (به ویژه تعالیم دین) از راهکارهای برخی روشنفکران بوده است. یعنی برخی آن را یک تاکتیک تلقی می کردند. اما در سودمندی اقتباس یک نهاد آموزشی از ممالک دیگر با پیشینه و فرهنگ متفاوت، برای کشور ما هیچ تردید نداشتند. ملکم خان در یک سخنرانی که در انگلستان در سال 1891 داشته چنین توصیه می کند که « در مورد اصولی که در

1- مکتب رشدی نام مکتب خانه های جدیدی بود که در آن زمان در ترکیه عثمانی تاسیس شده و سبک آموزشی آن به روز شده بود. میرزا حسن خان نیز همین سبک مکتب خانه ها در قفقاز تاسیس کرد و به رشدیه معروف شد.

2- عیسی صدیق در گزارش از محتوا و برنامه درسی پایه های مختلف مدرسه کمالیه که خود در آن درس خوانده بود بیان می کند که شریعات و قرائت قرآن از مواردی است که در بیشتر پایه ها داده می شده است. (صدیق 1354، ص 359).

اروپا رواج دارد و ریشه تمدن ما را تشکیل می دهد به شک ما باید به طریق آن ها را کسب کنیم. اما به جای آن که بگوییم فلان سفیر ارائه کرده یا فلان دولت توصیه کرده (که هیچ گاه پذیرفته نخواهد شد) بسیار اسان است که همان اصل را بگیریم و بگوییم این اسلامی است و به آسانی می توان آن را اثبات کرد. » (رینگر، 1385 ص 39) از این بیان ملکم خان به عنوان یکی از رهبران فکری نوسازی در ایران دو برداشت نسبتاً متناقض می توان کرد. نخست این که یک تاکتیک ریاکارانه برای پیشبرد برنامه نوسازی ایران می دهد یعنی توجیه کردن اصول نوسازی با ادبیات دینی و دوم این که در تعالیم دین این ظرفیت وجود دارد که چنین اصول تمدن جدید را از آن استنباط نمود. یعنی بین اصول تمدن جدید و تعالیم اسلام تعاندی وجود ندارد. نتیجه هر دو برداشت این است که می توان و باید نهادهای تمدنی غربی از جمله مدرسه را می توان اقتباس کرد.

این شیوه اقتباس که خلیلی (1379) آن را تلطیف شده می نامد از شیوه ها و ساختارها و نهادهای اجتماعی مغرب زمین از جمله سازمان و شیوه آموزشی بدون نگرانی از وجوه نظری و فلسفی آن، رویکرد غالب در دوران اقتباس است. تاسیس دارالفنون و حتی مدارس جدید در دوران قبل از مشروطیت توسط شخصیت های روحانی مانند آیت الله سید محمد طباطبایی، مواضع افراد تاثیر گذاری چون، زین العابدین مراغه ای صاحب کتاب «سیاحت نامه ابراهیم بیک» چنین رویکردی را به تمدن غربی از خودشان می دهد. گفته می شود که مراغه ای « رویکردی آشتی جویانه در قبال دین و مدرنیزاسیون» اتخاذ کرده است. (اکبری، 1385).

بسیاری از موسسین مدارس جدید در عصر قاجار - قبل و بعد از مشروطه - عموماً تلاش می کردند که در انطباق مدرسه جدید با جامعه سنتی ایران و تلطیف جریان اقتباس یک نهاد فرهنگی از کشورهای دیگر به تغییر در ظواهر اقدام کنند از جمله تغییر در محتوای درسی مانند تدریس شریعات، قرآن و برگزاری مراسم مذهبی و نصب شعارهای دینی بر دیوار مدارس¹. به نظر می رسد که اقتباس و بومی سازی ظاهری از این نوع در ایجاد مدارس جدید عاملی بود که دلوپسی اقشار سنت گرایان را نیز برطرف می کرد. گرچه برخی هم حتی این تلطیف در اقتباس را نمی پسندیدند و رای به اقتباس مستقیم می دادند.

1- در مورد موفقیت طوبی آزموده موسس مدرسه ناموس در دوران قبل از مشروطیت گفته می شود که وی سعی کرده است چنین راهبردی برای دوام و پایداری مدرسه اش در برابر هجوم سنت گرایان اتخاذ نماید. اما در مقابل مدرسه بی بی خانم استرآبادی به دلیل عنوان "دوشیزگان" برای مدرسه اش و برخی مواضع تندش مدت کوتاهی دوام آورد

بنابراین می توان گفت چالش بین سنت و مدرن در زمینه نظام آموزشی در جامعه ایران که از سنت های آموزشی بسیار قوی و ریشه دار برخوردار بود یک چالش جدی و اساسی بود^۱. اگرچه ممکن است کنار گذاشتن رویه های سنتی و روی آوردن به رویه های زندگی جدید یا همان نوسازی ایران، اقتدار و اعتبار گروهی را مخدوش کند و گروهی دیگر اعتبار به دست آورند. اما صرف نظر از این عامل برای مخالفت، دلیل عمده مخالفت های سنت گراها و ممانعت از گسترش مدارس جدید، خارجی بودن یا بیگانه بودن این ساختار جدید آموزشی است. به عبارتی مخالفت با مدارس جدید به دلیل وارداتی بودن و اقتباس از بیگانگان صورت می گرفت. یعنی استدلال مخالفان نگرانی از نفوذ اندیشه های بیگانان و اضمحلال فرهنگی بود و آن را مضر بر ایمان مردم می دیدند. راهبرد آنها در مواجهه با جریان "نوسازی نظام آموزشی" توقف در نظم کهن آموزشی بود. این گروه به شدت به نظم کهن در آموزش (پیوندی، ۱۳۸۶) و ارتباط خاص آن ساختار آموزشی (مکتبخانه) با دین و متولیان دین تعلق خاطر داشتند و هر گونه نوآوری و گسست از سنت را بر نمی تابیدند

در کشور ما و شاید کشورهای دیگر اسلامی که یک سنت قوی ریشه دار آموزشی را تجربه کرده اند. و به گونه ای این سنت و تشکیلات با گوشت و پوست مردم آمیخته شده است، تغییر و یا ایجاد یک ساختار جدید آموزشی و مدرسه جدید واکنش های سلبی به همراه دارد. سنت گرایان که هر گونه تغییر در نظام آموزشی را به گونه ای با دین و انحراف از این ربط می دادند و به شدت نگران آن بودند که جامعه را به سمت ارزشهای غربی ببرد به تعبیر مناشری (۱۳۹۷ ص ۸۴) این منازعه، یک جنگ فرهنگی را تداعی می کرد. نکته مهم اینجاست که تغییراتی که در ساختار نظام آموزشی کشور ما عموماً از ناحیه روشنفکران پیشنهاد می شد، از نوع بازنگری و اصلاح ساختار سنتی نبود، بلکه از نوع حذف و جایگزینی و یا به عبارت دقیق تر تاسیس بود. تاسیس تشکیلاتی کاملاً جدید برگرفته از تجارب ملل غرب و بدون سابقه در کنار تشکیلاتی و تاسیسات آموزشی قدیمی و با پیشینه تاریخی قوی و ریشه دار در فرهنگ کشور.

^۱. تذکر این معنا نیز لازم است که چالش سنت و مدرن در عرضه ساختار و تشکیلات آموزشی صرفاً وجود نداشت. در کشور ما در تمامی عرصه ها این چالش به صورت جدی مطرح بوده است. نقل می شود که مخالفت با جلوه های زندگی مدرن در کشور ساختار سیاسی او حتی در عرصه لباس و پوشاک اهم نمود و بروز داشته است.

«مدرسه جدید» در ایران در جریان روند دگرپرسی و تحول تدریجی موسسات سنتی آموزشی مانند مکتب و مدرسه دینی و ملازم با تحولات اجتماعی به صورت درون زاد بوجودنیامد. با وجود سنت بسیار غنی آموزشی و تربیتی ایران و سایر تمدن های اسلامی منطقه، توسعه ساختار های آموزشی نوین در کشور ما بیشتر به تجربه اروپا نظر داشت در حقیقت ما از دهه های پیش از انقلاب مشروطیت با نوعی گسست رادیکال [بنیادی] از آموزش سنتی روبرو بودیم گسستی که هم به اهداف مدرسه، مواد آموزشی، برنامه های درسی و روابط تربیتی مربوط می شد و هم سازماندهی، اداره و رابطه با قدرت سیاسی [حتی مذهبی] را در بر می گرفت. (پیوندی، 1386).

در فقره رابطه با قدرت سیاسی اندک اندک پای حاکمیت و دولت به موضوع آموزش و گسترش تشکیلات آموزشی باز شد و غیر دولتی بودن آن مورد سوال قرار می گرفت. دگردیسی انتظار اجتماعی به گونه ای پیش رونده به سمت مداخله و تصدی گری دولت در امر آموزش عمومی در حرکت بود به گونه ای که به مرور وزارت علوم و معارف نظارت و مدیریت و توسعه آن را بر عهده گرفت و دیگر جریانها، مانند انجمن معارف (که یک تشکیلات مردم نهاد بود) از صحنه خارج شدند. طبق گزارش مناشری (1397 ص 126) متمم قانون اساسی 1285 به گونه بود که تاسیس مدارس و پیاده سازی آموزش اجباری باید توسط وزارت معارف تنظیم اجرا گردد. به نظر می آید که دغدغه مهم برای توسعه و عمومیت یافتن مدارس، عدالت اجتماعی بود. در اولین قانون اساسی معارف که بیش از صد سال پیش یعنی در سال 1290 شمسی تصویب شده است آموزش ابتدایی عمومی و اجباری اعلام شده است. در ماده سوم این قانون آمده است که "تعلیمات ابتدایی برای عموم ایرانیان اجباری است." (سایت مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی، تاریخ برداشت 97/4/25)

ذکر این نکته هم لازم است که از طرف اولیا تشکیلات و نهاد آموزشی سنتی با همه ریشه دار بودنش، اقدام آنچنانی برای اصلاحات و بازنگری صورت نگرفت¹. گونه ای برخورد انفعالی از سوی ساختار آموزشی سنتی ملاحظه می شد اگر هم اصلاح و بازنگری هم صورت می گرفت سرعت گسترش نهاد تازه تأسیس و جذابیت ها و توان پاسخگویی به نیازهای اجتماعی برآمده از آن دوران چنان بود که می توان آن تلاش برای بروز کردن

1- برخی تشکیلات آموزشی در کشورهای اسلامی از جمله دانشگاه الازهر مصر از جمله سازمان آموزشی است که در جریان مدرن شدن تلاشی برای بروز کردن خود داشته اند اما نظام آموزشی ابتدایی در همه کشورها تقریباً سرنوشتی مشابه داشته اند.

ساختار آموزشی سنتی را بی ثمر دانست. چون رقابتی نابرابر برای دو نظام آموزشی سنتی و جدید در جریان بود.

درک ناکارآمدی از نهاد آموزشی مکتب خانه برای ایجاد و یک جهش و تحول فکری و فرهنگی عمومی که بستر و پشتیبان نوسازی جامعه بود توسط اصلاحگران و روشنفکران دوران قاجار قبل و بعد از مشروطه (به ویژه) و ناامیدی از تن سپردن این نظام سنتی به تحول و عدم روحیه تحول خواهی نظام سنتی، چنین گسست فرهنگی را رقم زد و منجر به شکست آن و شکل گیری و استقبال پیش رونده نهاد مدرسه جدید شد.¹ گویی روشنفکران و قاطبه طالبان تحول و توسعه در عصر قاجار تاسیس تشکیلات جدید آموزشی و مدرسه جدید را بخش مهمی از اصلاحات سیاسی اجتماعی (نوسازی) در کشور عقب مانده از توسعه می دانستند. آنها ساختار و تشکیلات و محتوای آموزشی جدید را برای توسعه و پیشرفت کشور لازم می دانستند و تلاش داشتند مدرسه جدید را با تغییرات محتوایی، بومی سازند و بدون هیچ نگرانی حکم به بهره گیری از آن می دادند. آنها چنین تصور می کردند که همان گونه که فناوری کارخانه قند و باروت کوبی و... را می توان وارد کرد، مدرسه و ساختار جدید آموزشی را هم می توان و باید وارد کرد و از آن انتظار داشت تحولات اجتماعی عمیقی را ایجاد نماید.

باری به نظر می رسد که می بایست بین دو فرایند "نوسازی" و "غربی سازی" تمایز داده می شد و برای گروه سنت گرایان این معنا روشن می شد که "نوسازی" با "غربی سازی" متفاوت است. می توان "نو" شد اما "غربی" نشد. با وجود این، متاسفانه الگوهای عینی نوسازی در آن دوران تنها آن الگوهایی بودند که در غرب تجربه می شد یا محصول تجارب ملل غرب بود. رهبران جریان نوسازی در ایران به نظر می بایست متاملانه تر و فکورانه تر آن را مدیریت می کردند. با وجودی که هدف عموماً عقب نماندن از غرب و جلوگیری از سلطه غرب بر کشور بود (البته برای کسانی مانند عباس میرزا و امیر کبیر) اما این جریان بیشتر به شبیه سازی متمایل شد. تا جایی که کسی مانند جلال آل احمد با نقد این جریان نوسازی، آن را "غرب زدگی" نامید که حتی با غربی سازی یا غربی شدن هم متفاوت بود. یعنی یک برداشت سطحی از تمدن غرب. نوسازی با روش اقتباس

1. توضیح این نکته لازم است که مدارس علمیه هم به عنوان یک سرمایه آموزشی در کشور ایران که سابقه حدود هزار سال داشتند بی توجه به تحولاتی که دانش تعلیم و تربیت و ساختارهای آن رخ می داد به سبب این که ماموریت دیگری برای خود قائل بودند با همان وضعیت و سازوکارهای سنتی که میراث گذشته بود به حیات خود در عرض نظام جدید اولیه دادند. هر چند صدیق (1339) اشاره دارد که نشانه های از تحول پذیری در این مدارس هم مشاهده شده است.

نهادهای جدید غربی به سمت غربی سازی (شبیه سازی غرب) پیش می رفت نه یک تغییر ریشه دار و درونزاد.

شواهد نشان می دهد که چنین جریانی در سایر ملل مشرق زمین کم و بیش رخ داده است. فاضلی (1390) به نقل از میر¹ و همکارانش و فولر² بیان می دارد که مدارس در کشورهای غیر غربی بخشی از فرایند جهانی شدن و استاندارد شدن آموزش در جهان هستند و این کشورها آشکارا الگوهای غربی را توسعه دادند. در واقع این کشورها با هدف نوسازی، الگوهای غربی را گسترش دادند یعنی به جای نو شدن، غربی شدند. بزعم مناشری (1397 ص 43) متفکران جهان سوم به باور چسبیده بودند که روش ها و نهادهای آموزشی به سادگی قابل انتقال از فرهنگی به فرهنگ دیگر هستند و الگوی اروپایی مدرسه را الگویی جهانی تلقی کردند.

در این منازعه فرهنگی نه گروهی که به پای بندی به سنت ها از جمله سنت های آموزشی و تدوام آنها رأی می دادند و نه گروهی که به اقتباس سریع ساختارها و ساز و کارهای آموزشی جدید تاکید داشتند، هیچ یک، موضعی انتقادی ژرفا کاو اتخاذ نکردند هر یک از این دو به اخذ یک موضع و رد موضع مقابل نظر داشتند. لذا، گفتمانی برای مواجهه انتقادی با سنت و مدرن بوجود نیامد³ تا شاید نقاط ضعف و قوت سنتهای آموزشی و جدید شناسایی شده و راهبردی منطقی و مناسبی برای مواجهه با آن اتخاذ گردد. به نظر سرعت زیاد تحولات و نگرانی شدید از تشدید فاصله توسعه یافتگی، زمان لازم را برای تأمل در جریان های فرهنگی بوجود آمده به سیاست مداران و سیاست گذاران نمی داد و شاید هم ضعف های درخور تأمل نظام آموزشی سنتی، ناامیدی کامل از ساختارهای موجود و باور به ناکارآمدی آنها باعث شد که به اقتباس روی آورند.

تداوم و تثبیت ساختار جدید در دوران پهلوی

با روی کار آمدن سلسله پهلوی تسلط دولت بر نظام آموزشی شدت یافت و تلاش زیادی برای نو سازی کشور از طریق اقتباس نهادهای جدید (و شاید بهتر باشد گفته شود غربی سازی) صورت گرفت. این جریان چنان شتابی

1. Meyer, 1992

2. Fuller, 1991

3- برخورد سلبی مشروطه خواهان تندرو با افکار سنت گرایان و اعدام شیخ فضل اله نوری بعد پیروزی مجاهدین مشروطه و سقوط استبداد صغیر یعنی محمد علی شاه نشان می دهد که چنین فضای انتقادی و مدارا حاصل نشد تا طرفین با طرح نظرها و نقد متقابل به یک فهم مشترک و چشم انداز مشترک برسند.

داشت که فرصت مواجهه انتقادی با الگوی نوسازی را نمی داد. نوسازی ایران ظاهر گریبانه و فاقد تامل و ژرف اندیشی بود برای نمونه می توان به کشف حجاب اجباری اشاره کرد که پهلوی اول به این امید بود که با این برنامه بتواند روند نوسازی در ایران را تشدید نماید.

پهلوی اول و دوم هر دو باور عمیقی به ارزش مدرسه جدید داشتند. امید زیادی داشتند که با توسعه و گسترش مدارس حتی با حداقل کیفیت به فرایند غربی سازی جامعه سنتی ایران شتاب بیشتری بدهند. نسبت به اثر بخشی و سودمندی این نظام آموزشی در راستای اهداف اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژی سیاسی (ملی گرای باستانی) خود هیچ تردیدی نداشتند.

در این دوران برای گسترش و استقرار نهاد آموزشی جدید اقدامات بسیار مهمی صورت گرفت. شاید از جمله مهمترین آن این بود که در تیرماه 1322 شمسی توسط وزیر وقت آموزش و پرورش یعنی دکتر سیاسی قانونی به مجلس برده شد و مصوب گردید که به موجب آن شش سال دوره ابتدایی، اجباری و رایگان اعلام شد. تلاشهای بعدی بر این شد که دولت بودجه کافی برای ایجاد و توسعه مدارس ابتدایی را برای تحقق این قانون اختصاص دهد. (مناشری، 1397 ص 254) همچنین چند اصل از اصول انقلاب سفید پهلوی دوم به موضوع آموزش اختصاص داده شده بود. مثل اصل سپاه دانش و اصل انقلاب آموزشی. دیدگاههای بین المللی هم که توسط نهادهای بین المللی مانند یونسکو انتشار می یافت این باور را عمق می بخشید که راه توسعه هر کشوری از مسیر توسعه نظام آموزشی جدید می گذرد.

در این دوران برای تدام و تثبیت ساختار آموزشی جدید یعنی مدرسه جدید و تقویت پایه های علمی این ساختار، کنفرانسهای سالانه ای در رامسر برگزار می شد. این کنفرانس ها که با نام "کنفرانس ارزیابی انقلاب آموزشی" مشهور بود، از سال 1347 تا سال 1355 به طور سالانه زیر نظر مستقیم محمدرضا پهلوی برگزار می شد. این نشان می دهد که در دوران پهلوی دوم استقرار مدرسه جدید و دانشگاهها با سازوکار یک انقلاب آموزشی و به صورت علمی دنبال می شد. شواهد ارائه شده نشان می دهد که توسعه کمی قابل توجهی بعد از انقلاب در زمینه آموزش عمومی رخ داده است. آمار و ارقام رسمی در خصوص توسعه آموزش عمومی در کشور و افزایش نرخ اشتغال به تحصیل کودکان و نوجوانان (معیری، 1351: 121-128) توسعه کتاب های درسی (خواجه نصیر طوسی، 1351: 182-192) توسعه آموزش و پرورش عشایر (محمد بیگی، 1351: 59-64)

توسعه آموزش و پرورش روستائیان (ابراهیمی، 1351: 312-325) نشان می داد که توسعه کمی قابل توجهی در زمینه آموزش در کشور رخ داده است. توسعه کمی هم نشان از استقبال عمومی مدرسه جدید می داد. لذا جریان اقتباس تلطیف شده جریان غالبی شد و به سرعت مدرسه جدید بین تمامی اقشار به عنوان یک نهاد مدنی جا افتاده مورد پذیرش همگانی قرار گرفت. تا جایی که توسط گروه های معتدل مذهبی در دوران پهلوی دوم هم کاملاً پذیرفته شد. برخی از روحانیون فعال اقدام به تاسیس مدارس جدید غیر دولتی با رویکردی اسلامی کردند.

نقدی بر اقتباس

اقتباس مدرسه جدید بی دغدغه و نگرانی از ریشه های فکری آن، جریان غالب در تحولات فرهنگی بود حتی دانشگاهها هم با همان سیاق و روش (با وجود ساختار و تشکیلات مدارس علمیه که به نوعی آموزش عالی شمرده می شد)، از کشورهای غربی اقتباس شد و توسعه پیدا کرد. رهبران فکری اصلاحات آموزشی با انتخاب راهبرد اقتباس به این موضوع فکر نمی کردند که نهاد فرهنگی مدرسه جدید که میوه و ثمره تحولات فکری چند صد ساله تمدن غرب بود خود دارای منطق و بستر فرهنگی خاصی است و به سادگی نمی توان میوه و ثمره تمدن دیگر را در یک جامعه با سابقه و دیرینه دیگر به کار گرفت مگر این که بناهای فکری آن را نیز به همراه آورد.¹

بعلاوه بیشتر روشنفکران عصر مشروطیت بر ورود علم و فناوری و توزیع آن از طریق ساختارهای آموزشی تأمل زیادی داشتند و بر این باور بودند که راهکار نوسازی ایران چنین است و از این طریق صورت خواهد گرفت. حتی نوسازی ساختار سیاسی هم با این رویکرد امکان پذیر می شود. اما واقعیت این است که چنین تصویری نادقیق و ناسنجیده است. نویسنده کتاب "جامعه شناسی نخبه کشی" بیان می کند که: « بسیاری از روشنفکران پیشرفت اروپا را ناشی از پیشرفت علم تلقی می کنند. و این نوعی "تلقی باژگونه" است. چنین تلقی موجب می گردد که این جامعه خود را به صورت ظاهر به آخرین پدیده های علمی مجهز کند در حالی که از

1. نکته جالب این است که در سال 1900 میلادی یعنی یکصد هجده سال پیش مقاله ای با عنوان "چگونه و به چه میزان می توان از تجارب علمی کشورهای دیگر در زمینه آموزش و پرورش بهره گرفت" توسط میشل سدلر منتشر شد که اقتباس در نظام های آموزشی را مورد نقد قرار داد. (افزاده، 1386)

پیشرفت اجتماعی چیزی عایدش نمی شود. این به دلیل همان تلقی بازگونه است.» (رضاقلی، به نقل از علمداری، 1394، 462)

دکتر شریعتی در کتاب بازگشت به خویشتن^۱ صفحه 6 مشابه چنین استدلالی را مطرح می کند و می گوید: «تا ملتی به سطح تولید معنوی و فکری و فرهنگی نرسد به سطح تولید اقتصادی و صنعتی نمی رسد و اگر برسد باز در سطح یک نوع تحمیل غربی است و به صورت یک فریب یک استعمار نو. والا جامعه تولید کننده جامعه ای است که خودش می اندیشد و خودش خلق می کند ایده را، ذهن را، ارزش را، زیبایی را، هنر را، اعتقاد را، ایمان را، آگاهی مذهبی را، و جهت گیری گروهی را. و این جامعه است که به تولید صنعتی و استقلال سیاسی می رسد.»

به سخن دیگر تفاوت اساسی آغاز و شکل گیری مدرسه و نظام آموزشی جدید در ایران و جهان غرب در این است که ایران از مدرسه برای ایجاد تحول و تغییر در راستای تحولاتی که در جهان رخ داده بود استفاده کرده است. اما در جهان غرب مدرسه و نظام آموزشی جدید نه برای تحول بلکه در راستای نیازهای عصری خود و به عنوان ثمره و محصول شرایط شکل گرفته و ایجاد شده است. یعنی محصول تحول و برای حمایت از تحولات سیاسی اجتماعی و اقتصادی شاخه های از درخت تحولات است. بسیاری از اندیشمندان و تحلیل گران در عصر حاضر با در دست داشتن پیشینه علمی در این زمینه، با وجود چنین تحلیل های نچندان عمیق از دلایل شکاف پیشرفت در ایران و کشورهای غربی موافق نیستند. تردیدی نیست که ساختارها و مناسبات سیاسی، اقتصادی و به تبع آن فرهنگی متفاوتی در غرب در یک سیر تحولات ویژه رخ داد که منجر به پیشرفت های قرون اخیر شده است. نکته جالب اینجاست که با وجود توسعه و گسترش مدرسه در ایران و نهادهای آموزشی ایران هنوز این شکاف وجود دارد. این قاعده نه در ایران بلکه در کشورهای دیگر هم مثل مصر و ترکیه جاری است.

برای این مدعا دلایلی می توان اقامه نمود. یکی از منابع مهم شکل گیری مدرسه جدید در غرب، اندیشه های تربیتی پیشرفته ای بود که توسط اندیشمندان و مربیان بزرگی چون کمینیوس، جان لاک، روسو و مانند اینها

۱. نسخه الکترونیکی

طرح و منتشر شده بود. اندیشه ها کم و بیش مورد پذیرش عمومی قرار گرفته بود و جایش را به شیوه ها و روش های سنتی آموزشی داده بود. این وضعیت خود زمینه ای بود برای شکفتن مدرسه جدید. برخلاف این وضعیت در کشور ما چنین تحولی پیش از مدرسه در افکار و اندیشه های تربیتی رخ نداده بود حتی شواهد نشان می دهد که برخی حوزه ها مانند مناسبات بین معلم و شاگرد و روشهای تربیتی مانند تنبیه تاکید بسیار بر حافظه سکه رایج بود. گویی چوب فلک جایش را به خط کش داده بود. رهبریان (1395) در بررسی خود از بازتاب مدرسه در ادبیات داستانی معاصر به ویژه در دوران پهلوی نشان می دهد که بسیار نویسندگان در آثار خود بر احساس ناخوشایند تجربه زندگی مکتب خانه ای و مدرسه ای هر دو اشاره کرده اند. گویی این که مدرسه بر باورهای تربیتی عمومی سنتی شکل گرفته است که با ماهیت مدارس جدید در غرب و بسترهایی که در آن مدرسه روئید، متناسب نبوده است¹.

از این رو مدرسه جدید در ایران بدون ریشه های فکری و نظری درونی و بسترهای اجتماعی در برهه ای از تاریخ فرهنگ کشور بوجود آمده است. این وضعیت در واقع محصول نوعی مواجهه با شرایطی است که در آن تمدن غرب تفوق و برتری چشمگیری داشته و جوامعی با سنت های دیرینه و مستحکم و به روز نشده (شاید هم بی تفاوت) در مقابل آن دچار چالش جدی شده و احساس عقب ماندگی و برخاستن از خواب غفلت، احساس عمومی رایج شده بود

آنچه که در اقتباس نظام آموزشی غربی توسط بسیاری از اصلاح گران نظام آموزشی ایران در دوران مشروطیت و بعد از آن، مغفول ماند روح و جان مدرسه که همان فلسفه مدرسه است. به نظر چنین می آید که اصلاح گران نظام آموزشی به ویژه در دوره قاجار و حتی بعد از آن نگاهی سطحی و ظاهر گرایانه به این امر داشته اند. تاملی ژرف در ماهیت و چیستی مدرسه و نسبت آن با تحولات اروپا نداشته اند. بی تردید بنیه فکری اندیشمندان آن عصر هم بیش از این نبود.² لذا بدون در نظر گرفتن ابعاد پیچیده تحولات و تغییرات اجتماعی اروپا، تلاش داشتند تحولات اجتماعی را با الگوی مهندسی مدیریت و هدایت کنند. شاید رهبران فکری

1. البته نباید منکر وجود افکار اندیشمندانی چون دکتر صناعی با انتشار کتاب آزادی و تربیت و دکتر هوشیار که با انتشار کتاب اصول تربیت افکار نویی را

در زمینه تربیت مطرح نمودند. اما با نگاهی به تاریخ این آثار می توان دریافت که با فاصله بسیار از تاسیس مدرسه جدید این اندیشه ها منتشر شده است.

2. اصول اندیشوران عصر قاجار دو گروه بودند. گروهی از روشنفکران که تحت تاثیر افکار و اندیشه ای غربی بودن خواسته یا ناخواسته بر طبل هژمونی غرب می نواختند و گروهی سنت گرایان که علمای مذهبی بودند عموماً دانش تخصصی اشان در حوزه فقه بود که بیشتر موضع سلبی داشتند.

اصلاحات آموزشی، فرصت یا ظرفیت این ژرف اندیشی را نداشتند. مروری بر آرا این افراد نشان می دهد که به تحولات و تغییرات اجتماعی از جمله تغییرات در تاسیسات آموزشی نگاهی عمیق و ژرف حاکم نبوده است. آنها یا نیازی به اندیشیدن در سطح فلسفی نمی دیدند یا توان چنین مواجهه فکری را نداشتند. حتی مخالفین این تغییرات و سنت گراها هم چنین مواجهه ای را از خودنشان نمی دادند که بعضاً با تغییراتی در محتوای (مذهبی شده) برنامه های مدرسه جدید، به تحولات روی خوش نشان می دادند¹.

در مجموع می توان گفت با وجود مسیر و پر نشیب و فراز استقرار مدرسه جدید در جامعه ایرانی در یک دو قرن اخیر این نقد و هشدار که مشایخی (1357 ص 8) در واپسین روزهای حیات دودمان پهلوی به خوبی آن را بیان کرده است وارد بوده است: «در کشور ما همیشه این خطر و نگرانی وجود داشته است و هنوز هم وجود دارد که مدیران و مسئولان امور تربیتی بی توجه به اختلافهایی که میان شرایط تاریخی و سنتهای فرهنگی کشوری دیگر با کشور ما موجود است، برنامه ها و سازمانهای تربیتی مفید در کشورهای دیگر را تقلید و با شتابزدگی به مورد اجرا در آورده اند. این روش تقلید کورکورانه از یکصد و پنجاه سال پیش از این که مدیران و مسئولان امور به علل واقعی ترقی و پیشرفت ملل غربی و همچنین به جهات ضعف و نقص تمدن آنان آشنایی نداشته اند در کشور ما معمول شده است و هنوز هم مدیران و مسئولان امور تربیتی دست از اجرای روشهای کهن و اصرار به تقلید های تازه برنداشته و نمی خواهند هیچ اقدامی را بر تحقیق علمی و روشهای تجربی و تحقیقات محلی (بومی) مبتنی سازند»

مدرسه جدید و انقلاب اسلامی

1. همانگونه که پیشتر گفته شد در دوران انقلاب مشروطیت وقتی بی بی خانم استرآبادی مدرسه دوشیزگان را تاسیس کرد به دلیل اسمش که کمی تحریک آمیز بود بیش از چند ماه دوام نیاورد و فتوای تحریم آن داده شد و تعطیل گردید اما مدرسه دخترانه ناموس که توسط طوبی آزموده سال بعد تاسیس شد به دلیل نامش و این که در این مدرسه مراسمات مذهبی برگزار می شد دوام آورد و مخالفت جدی با آن نشد. از سوی مقابل هم چنین نگاهی وجود داشته است مستشار الدوله از جمله اصلاحگران نظام آموزشی دیدگاه وی بسیار ساده و سطحی بود از جمله این که به شدت باور داشت با احداث راه آهن بین تهران تا مشهد می توان تحولات اجتماعی و مدرن را در کشور به وجود آورد همچنین افرادی مانند آخوند زاده ملکم خان، به شدت تصور می کردند با تغییر الفبای خط فارسی (عربی) به لاتین یا شکل دیگری این تحول اجتماعی عمیق نیز رخ خواهد داد جامعه ایران به سمت یک کشور پیشرفته غربی حرکت خواهد کرد

در دهه پنجاه که پهلوی دوم با اعتماد و اطمینان زیاد به کارکرد نظام آموزشی جدید به ویژه مدرسه، گسترش آن را دنبال می کرد، ندای انقلاب برخاست و گروه های بسیار از جامعه که خود عموماً محصول همین مدارس بودند دست به اعتراض زدند و انقلابی فراگیر را در کشور ایجاد نمودند. انقلاب اسلامی بی تردید با سایر تحولات سیاسی معاصرش که در قرن بیستم و حتی نوزدهم در خاورمیانه رخ داده بود متفاوت بود. بیشتر تحولات در سایر کشورها متکی بر کودتا بود نه یک حرکت عظیم توده های مردم. آغاز جریان مدرن سازی دوران پهلوی و تداوم آن هم بر دو کودتای نظامی^۱ استوار بود. همچنین در خود کشور ایران با نهضت مشروطیت هم قابل قیاس نیست. زیرا که انقلاب اسلامی از نظر ایدئولوژی اساساً بر اندیشه اسلامی استوار بود اما مشروطیت بیشتر بر اندیشه مدرن و افکار عصر روشنگری اروپا تکیه داشت. هرچند وجود روحانیت در نهضت مشروطیت و تاثیر آنها در موفقیت آن غیر قابل انکار است.

بیشتر گروه های انقلابی متأثر از یک جریان ضد استعماری جهانی نگاهی بدبینانه به غرب و استعمار ناشی از آن داشتند. این بدبینی گسترده هم نسبت به نهادهای مستقر و به جای مانده از دروان پهلوی هم جاری و ساری بود. انقلاب متکی بر اندیشه های رهبر آن یعنی امام خمینی (ره) بر این آرمان بود که نهادهای مستقر در کشور را با عنایت به تعالیم اسلام مورد بازسازی و بازنگری قرار داده و ایرانی از نوع دیگر ایجاد نماید. به ویژه این که طبق فرمایش امام خمینی (ره) انقلاب ماهیتی ارزشی داشته است. اگر در دوران پهلوی تلاش همه جانبه برای غربی سازی در جریان بود. این تغییر ارزشی به معنای آن بود که انقلاب در جهت مخالف تلاشی همه جانبه برای اسلامی سازی جامعه ایران در قرن بیستم خواهد کرد. روشن است که تغییر و تحول در نهادهای مدرن به ارث رسیده از دوران قبل از نهادهای حساس و تاثیر گذار تر بایستی آغاز می شد. از آنجا که برگشت به آغاز امکان پذیر نبود باید بر روی همین ساختارهای موجود به ارث رسیده از دوران پهلوی تغییرات صورت می گرفت. به هر روی، رهبران انقلاب با تشکیلات گسترده و سیعی مدارس جدید در سراسر کشور روبرو بودند که با وجود تفاوت در کیفیت از بخشهای عشایر تا روستا های دور دست و شهرهای بزرگ را در بر می

۱. کودتای سوم اسفند 1299 کودتایی نظامی بود که توسط رضاخان میر پنج و هم دستی سیدضیاءالدین طباطبایی و با برنامه ریزی افسر انگلیسی آبرونساید اجرا شد. این کودتا موجب شد سلطنت دودمان قاجار منقرض شده و سلطنت دودمان پهلوی ایجاد گردد. کودتای 28 مرداد، کودتایی است که با طرح و حمایت مالی و اجرایی سازمان اطلاعات مخفی بریتانیا (اس آی اس) و آژانس اطلاعات مرکزی آمریکا (سیا) و با همراهی ارتش شاهنشاهی ایران، بر ضد دولت دکتر محمد مصدق در 29 مرداد 1332 به وقوع پیوست. این کودتا موجب بازگشت محمدرضا پهلوی و تشدید دیکتاتوری شد.

گرفت. این تشکیلات نیروهای بسیاری را در اختیار داشت و بخش وسیعی از جمعیت کودک و نوجوان را تحت پوشش قرار می داد. خانواده ها آن را برای پیشرفت فرزندانشان لازم و ضروری می دانستند. لذا بعد از انقلاب نیز، بر توسعه مدارس و پوشش فراگیر آن در تمامی نقاط کشور تاکید می شد. با وجود این نگاه مثبت به مدرسه جدید و مساعی بسیار برای توسعه دسترسی به آن بعد از انقلاب، انتقادهای جدی هم بر این ساختار به ارث رسیده وارد می شد. از میان انتقادهای بی شماری که به دولت پهلوی می شد نقدهای جدی هم به ناظم آموزشی جدید (مدرسه و دانشگاه) می شد. مناشری (1397ص 29) این انتقادات را در دو دسته طبقه بندی می کند:

1- ضعفهای نظام آموزشی از نظر کمی و کیفی

2- فلسفه بنیادی نظام آموزشی و ایدئولوژی هایی که این نظام قصد ابلاغ آن را داشت.

در خصوص فقره دوم نقدها رهبر انقلاب در پیام نوروزی سال 1358 بر آغاز تحولات از نهادهای فرهنگی یعنی نهاد های آموزشی تاکید کردند و این نشان می داد راهبرد رهبر بر روی تحول از این نهادهای فرهنگی (دانشگاهها و مدارس) تمرکز دارد. از نظر امام خمینی (ره) اصلاح مدارس و دانشگاهها «تنها ما را در برابر دستهای بدخواهان محافظت نخواهد کرد بلکه ما را قادر خواهد ساخت که بدون وابستگی به خارجی ها روی پای خود بایستیم». هم ایشان در پیام آغار سال تحصیلی 1358 می فرمایند «یکی از مسایل مهم ... تغییرات بنیادی در برنامه ها و خصوصا برنامه های تحصیلی و روش آموزش و پرورش است».

قبل از انقلاب، انقلابیون نقدهایی بر این نظام آموزشی و مدرسه جدید داشتند که شکلی از آن در ایجاد مدارس اسلامی توسط علما و روحانیونی چون حجه الاسلام عباسعلی اسلامی و ایت الله بهشتی، ایت الله رفسنجانی، ایت الله موسوی اردبیلی، حجه الاسلام فلسفی، حجه الاسلام باهنر و... در دوران پهلوی دوم ظهور و بروز داشت. (روشن نهاد، 1384) تشکیل مدارس اسلامی در دهه های سی و چهل شمسی در ایران توسط این گروه نشان می داد که آنها با اصل وجود مدرسه جدید مشکلی نداشتند و تنها لازم بود برای این مدارس تجارب غنی تر اسلامی را فراهم نمایند تا ضعف جدی مدارس برطرف شود

باری با پیروزی انقلاب ایده تحول اساسی در نظام آموزشی گسترش یافت و به یک مطالبه انقلابی بدل شد. بدیهی تغییر اساسی امر زمان بر است و نیازمند داشتن ایده ای روشن و دقیق از نظام تربیتی مطلوب است. لذا

تغییرات اولیه با تغییر در محتوای کتاب های درسی، تغییر تصاویر و توسعه برخی نهادها مانند نهاد امور تربیتی آغاز شد. اما این مطالبه به صورت ضمنی و آشکار همیشه از مدیران و سیاستگذاران وزارت آموزش و پرورش وجود داشت. تلاشهایی برای شکل دادن به تشکیلاتی برای تغییر بنیادی از همان آغاز در وزارت آموزش و پرورش و در دوران وزارت علی اکبر پرورش صورت گرفت اما موفقیت آمیز نبود. در زمان وزرات دکتر اکرمی در سال 1365 شورایی در وزارت آموزش و پرورش با عنوان شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش شکل گرفت. طی چند سال مطالعه و بررسی در خرداد ماه 1367 طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران آماده شد. این اولین سندی است که نشان از اهتمام نظام اسلامی برای اصلاح و تغییر بنیادی در وزارت آموزش و پرورش است.

فعالیت های یادگیری:

بررسی دیدگاه اولین مدرسه سازان در عصر قاجار و ارائه آن به کلاس افرادی مانند:

میرزا حسن خان رشديه

یحیی دولت ابادی

میرزا حسین خان سپهسالار مشیرالدوله

بررسی دیدگاه روشن فکران عصر قاجار که در زمینه مدرسه جدید اظهار نظر کرده اند ارائه آن به کلاس:

ملکم خان

طالبوف

زین العابدین مراغه ای

بررسی برخی از مدارس مهم دوره قاجار و تاثیر آن بر جامعه ایران

ارائه یک دسته بندی از جناحهای مختلف در حوزه مدرسه و مقابله و مقایسه مواضع آنها

فصل سوم

چند و چونی در باب "تربیت مدرسه ای"

اهداف فصل : خواننده بعد از مطالعه و مواجهه با محتوای مباحث این فصل باید قادر باشد:

تبیینی از نقدهای وارد شده به مدرسه و ماهیت آن در جوامع غربی ارائه دهد.

نقدی بر روند توسعه و استقرار مدرسه جدید در ایران را ارائه دهد

پیش سازماتدهنده بحث:

در فصل قبل دیدیم که مدرسه جدید یا تربیت مدرسه ای با الهام اقتباس از گونه غربی آن در یک دوره پرچالش تاریخی دوره قاجار در ایران ظهور یافت و به عنوان یک نهاد اجتماعی تاثير گذار در دوره پهلوی با امید به ساختن ایرانی مدرن مستقر شد. اما با وجود این جریان تاریخی ، مدرسه نهادی نبود که فرش قرمزی برایش پهن کرده باشند . چه این که شواهد حاکی از آن است در منظر متفکرین غربی و چه از منظر صاحب نظران ایرانی محل نزاع و چند و چون فکری است. در این روایتی از این نزاع فکری را خواهیم داشت.

تربیت مدرسه ای در معرض نقد

همان گونه که بیان شد، تربیت مدرسه ای، یکی از اشکال تربیت است که در قرون اخیر در تجربه کشورهای غربی در دوران مدرن ظاهر شده است و به سبب نقش آن در توسعه و ترقی کشورها به عنوان یک الگوی جهان شمول مورد استفاده عموم کشورهای روی زمین قرا رگرفت و اکنون یک پدیده شایع در تمامی کشورهاست. اما با وجودی این جهان شمول بودنش و استقبال بسیاری که از آن شده است واقع امر بیش از هر موضوع و سوژه تربیتی مورد بحث و تاملات فلسفی قرار گرفته است.

بی تردید برای ورود به بحث و فهم عمیق تر از این گونه تربیت، باید با مباحثی که در حول و حوش این شکل از تربیت و نهاد و ساختار متولی آن یعنی مدرسه وجود دارد آشنایی اجمالی پیدا کنیم. چند وچونی نسبت به آن داشته باشیم. برای این مقصود نخست به اختصار قوت ها و توفیقاتی که این الگوی تربیتی در جهان به دست آورده است را بررسی می کنیم.

الگوی تربیت مدرسه ای جدید به سبب ارتباط نزدیک با نیازهای جامعه به نحو موفقیت آمیزی به ارتقای فرهنگ عمومی جامعه یاری رسانده است. تردیدی نیست که عمومیت یافتن آن و درگیر شدن نسل نواخته جامعه با محتوای مورد تدریس در مدارس به تغییراتی در آنها منجر شده است به گونه ای که به نحو بارزی افرادی که حتی سالهای اندکی در مدارس تحصیل کرده باشند با دیگری که چنین تجربه نداشته اند متفاوت جلوه می کنند^۱. اساساً شکل گیری مدرسه جدید در ایران با این تصور همراه بوده است که این نهاد وظیفه تولید و توسعه فرهنگ دارند شاید به همین دلیل است که از گذشته ها تشکیلات اداری مدارس جدید را وزارت فرهنگ و ادارات آن را اداره فرهنگ و شاغلین در این مجموعه را فرهنگی می نامیند. «هم چنین نام گذاری مدارس ابتدایی به دبستان یعنی محل یا نهادی که در آن به کودکان «ادب» یا «آداب» می آموزند و مدارس متوسطه به «دبیرستان» یعنی نهادی که در آن به نوجوانان دبیری یا نویسندگی می آموزند بر اساس این پیش فرض بوده است که مدارس جدید نهادی برای تولید و انتقال فرهنگ هستند». (فاضلی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۸).

تحقیقات بین المللی که در نیمه دوم قرن بیستم در مورد تاثیرات اجتماعی مدرسه انجام شده است حاکی از تفاوت قابل توجه «تحصیل کردگان» به افرادی است که تحصیل نکرده اند. (فاضلی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۳) به

۱. هر چند این تفاوت در مورد افراد مکتب رفته و نرفته هم قابل توجه است

نقل از اینکلس¹ بیان می دارد که میزان تحصیل هر فرد تعیین کننده و نشان دهنده نوع نگرش ها، ارزش ها و رفتار فرد است تحقیقات تجربی در چند کشور در حال توسعه (مانند آرژانتین، شیلی، هند، نیجریه، پاکستان و ...) نشان می دهد که مدرسه تاثیر قاطعی بر رشد و چگونگی شخصیت دانش آموزان دارد. دانش آموزانی که تحصیلات بیشتری دارند نه تنها دانشها و توانایی های بیشتری کسب می کنند در فعالیت های عمومی اجتماعی مشارکت بیشتری می کنند.

در مجموع به نظر چنین می رسد که مدرسه موقعیت تربیتی است که افراد جامعه در آن تجارب تاثیرگذار و ماندگاری خواهند داشت و توانایی های ارزشمندی را برای زندگی اجتماعی کسب می نمایند. از سوی دیگر مدرسه جدید به عنوان یکی از نهادهای جوامع به ویژه جوامع در حال توسعه به سبب عمومیت داشتن و گستردگی اش در سطح جامعه و سهولت دسترسی به آن عامل مهمی در تحرکات اجتماعی طبقات اجتماعی بوده است. یعنی فرزندان طبقات فرودست جامعه با کسب توانایی های لازم و ضروری قادر به تغییر طبقه و پایگاه اجتماعی خود شده اند. این معنا البته در سابقه تاریخی کشور ما هم پیشینه ای دارد. با ورود اسلام به کشور ما و حذف مانع طبقاتی² برای تحصیل و آموزش، بسیاری از دانشمندان که در حال ما آنها را می شناسیم از طبقات پایین و متوسط جامعه بوده اند و از طریق دسترسی آزاد به تحصیل (مکتب و مدرسه) به مدارج بالاتر اجتماعی دست می یافتند.

لذا یکی از کارکردهای مهمی که مدرسه جدید داشته است همان بسط عدالت اجتماعی در دسترسی به فرصتهای تربیتی و به دنبال آن دسترسی به موقعیت های اجتماعی بهتر است. شاید جریان مهاجرت روستائیان به شهرها که در دهه های سی و چهل هجری در کشور به صورت فراینده ای انجام شد تا حدی ناشی از همین فرصتی بوده است که مدرسه جدید برای مردم فراهم کرده است. فاضلی (1390) در کتاب خود با تحلیل مردم نگارانه به تشریح چنین تغییرات و تحولات می پردازد که چگونه دسترسی به مدرسه جدید منشاء تحولات اجتماعی بوده است و باب دسترسی به فرصتها و مزیت های اجتماعی دیگر را فراهم کرده است.

1 - Enkeles

2- در ایران دوران ساسانی وجود نظام سختگیرانه طبقاتی (کاست) مانع می شد که کسی از طبقات فرودست مانند پیشه وران و ... تحصیل کرده و به مدارج بالایی دست یابد. در مقابل بعد از اسلام و فرو ریختن آن نظام طبقاتی دسترسی به تحصیل در مکاتب و مدارس برای عموم فراهم بوده باشد.

یکی دیگر از تأثیرات ارزشمند مدرسه جدید ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی است چنانکه در فصل قبل بیان شد. خواستگاه مدرسه جدید در شکل گیری «دولت ملت» بود آنگاه که دولت های مدرن امروزی که برخاسته از اراده و رأی ملت ها بودند شکل گرفته شد مدارس از ابزارهای مهمی برای پیشبرد اهداف و اغراض دولت ملت ها شدند. ایجاد وحدت بین احاد ملت و شکل دادن به هویت واحدی از ملت که به انسجام و وحدت ملی بیانجامد از اهداف این دولت ها بشمار می آید. مدرسه جدید با توجه به عمومیت و گستردگی آن و سهولت دسترسی احاد جامعه به فرصتهای تربیتی که در مدرسه فراهم می شد این امکان را فراهم می ساخت که در تجارب زندگی مدرسه کودکان و نوجوانان ارزشهایی مندرج گردد که به چنین وحدت و انسجام ملی بینجامد. به سخن دیگر تربیت رسمی و عمومی چونان یک چسب فرهنگی و اجتماعی عمل کرده است که افراد جامعه دارای نگرشها و گرایشهای نسبتاً همگرایی شده و به استحکام و انسجام جامعه یاری رسانده است در حالی که ساختار و نظام آموزشی سنتی ما بر این اتحاد و انسجام توجهی نداشت و خدمات را در حوزه دین ملاحظه می کرد. هر چند در نظام آموزشی عالی سنتی یعنی مدارس علمیه از منظری، وحدت دینی هم هدف نبود بلکه مدارس علمیه هر یک برای گسترش منویات مذاهب خاصی تأسیس می شدند. مانند مدارس نظامیه که عموماً مربوط به فرقه های اهل سنت می شد و مدارس که مختص به فرقه شیعه بود. برای نمونه می توان به دارالعلم قاهره اشاره کرد که مورد استفاده شیعیان اسماعیلیه قرار می گرفت.¹

هم چنین تربیت مدرسه ای جدید این ظرفیت را داشته و دارد و به این هدف نیز نایل شده است که در بین احاد جامعه مهارت اساسی برای یک زندگی بالنده و موفقیت آمیز را ایجاد کند. در سالهای آغازین شکل گیری تربیت مدرسه اسی در جامعه درست در مقابل مکتب خانه ها که عموماً بر خواندن قرآن و نوشتن و کمی حساب و خوشنویسی متمرکز بوده مدارس جدید نیازهای ضروری «دانش ها و نگرشهای» یک جامعه در حال تحول را مد نظر خود قرار دادند. ملاحظه محتوای کتابهای درسی و سرفصل هایی که در این کلاس های درس مورد

۱. برای نمونه می توان از دارالحکمه یا دارالعلم قاهره نام برد این مرکز علمی آموزشی فاطمیون مصر در آغاز تأسیس در سال 395ق مرکز علمی و دینی با حضور عقاید و مذاهب مختلف اسلامی بود. بعد از مدتی با تغییر ماهیت، به مرکزی برای تبلیغات اسماعیلیه تبدیل شد. در این دوره، دارالعلم به سان مدرسه ای برای باورهای اسماعیلی درآمده بود و به طور کامل در اختیار داعی الدعات (رهبر فکری فرقه اسماعیلیان) بود و وی بر آن نظارت می کرد و استادانش را برمیگزید (چلونگر 1388). در مقابل هم نظامیه ها مرکز آموزشی برای اهل سنت بود در شرق ممالک اسلامی فعالیت داشت. بزرگترین آن نظامیه بغداد بود.

عنایت قرار می گرفت نشان می دهد که مهارت‌های مهم و اساسی زندگی اجتماعی افزون بر خواندن، نوشتن و حساب کردن را در دستور کار خود داشتند.

در مجموع این موفقیت‌هایی که مدرسه جدید در کارنامه خود دارد باعث شده است در همه جوامع بسط و گسترش یابد امروزه مدرسه جدید یکی از مهم‌ترین راهکارهای توسعه و تعالی پایدار جوامع است لوازم این توسعه پایدار یعنی شکل‌گیری سرمایه انسانی، تکوین و تعالی سرمایه اجتماعی، ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی از کارکردهای مهم تربیت رسمی و عمومی است نقش و تاثیر این تربیت و ضرورت انکار ناپذیر آن برای آحاد جامعه به گونه‌ای است که در قوانین و میثاق‌های بین‌المللی و حتی قوانین اساسی عموم کشورها، بهره‌مندی از آن واجب فرض گرفته شده است و حق مسلم شهروندان تلقی گردیده است. هر شهروندی صرف نظر از ویژگی‌های فرهنگی، قومی، مذهبی، اقتصادی جنسی و فردی باید از حداقل مطلوبی از فرصت‌های تربیتی رسمی و عمومی برخوردار گردد. گویی این اتفاق نظر جهانی در عصر حاضر در این باره وجود دارد.

با وجود این همگرایی نسبی در ارزش و جایگاه تربیت مدرسه‌ای در دوران حاضر، اما این گونه تربیت با نقدهای جدی هم روبروست از این رو برای شناخت دقیق‌تر و منصفانه‌تر این شکل از تربیت که در مدارس جدید جاری است ضرورت دارد که به نقدهای وارد شده بر آن نیز وقوف پیدا نماییم. در این بخش از بحث به برخی از محوری‌ترین انتقاداتی که به مدرسه و تربیت مدرسه‌ای شده است می‌پردازیم تا زمینه بحث‌هایی بعدی بهتر فراهم گردد.

گروهی از منتقدان، از منظر دیدگاه کارکردگرایی¹ در جامعه‌شناسی² شکل فعلی تربیت مدرسه‌ای را «ناکارآمد» تلقی می‌نمایند. به طور کلی کارکردگرایی در زمینه آموزش و و ساختارهای آموزشی بر این

1 functionalism

2. محوری‌ترین مفهوم در نظریه کارکردگرایی واژه کارکرد می‌باشد که به معنای نتیجه و اثری است که انطباق یا سازگاری یک ساختار معین یا اجزای آن را با شرایط لازم محیط فراهم می‌نماید بنابراین، معنای کارکرد در منطق کارکردگرایی، اثر یا پیامدی است که یک پدیده در ثبات، بقا و انسجام نظام اجتماعی دارد. به بیان دیگر کارکردگرایی هر پدیده یا نهاد اجتماعی را از نظر روابط آن با تمامی هیأت جامعه (که آن پدیده یا نهاد جزئی از آن است) مورد شناخت قرار می‌دهد. کارکردگرایان به‌طور کلی جامعه را نظامی واجد نظم و ترتیب می‌دانند. این دیدگاه مبتنی بر تمثیل ارگانیسم بین جامعه و ارگانیسم زنده است. از این منظر جامعه یک سیستم متشکل از اعضا و اجزای بی‌شماری است که هر یک باید کارکردهایی خاص را برای بقای کلی سیستم و دیگر اجزا و اعضای آن انجام دهد و نظم اجتماعی پدیده‌ای است که کارکردهای اعضای مختلف این سیستم را به صورتی مرتب و در سلسله مراتبی خاص به هم پیوند می‌دهد. کارگرایان بر این باورند که اجزای سازنده یک جامعه، نهادهایی چون نظام اقتصادی، نظام سیاسی، نظام خانواده، مذهب و سازمان‌های آموزشی و پرورشی‌اند که بدون کارکردهای ضروری و منظم آن‌ها، جامعه‌ای وجود نخواهد داشت. و نتیجه فقدان یا اختلال این اجزاء، به خطر افتادن حیات و بقای کل سیستم

باورند که کارکرد نظام آموزشی در یک جامعه یا هر در جامعه ای « فراهم کردن راهی عقلانی برای طبقه بندی و گزینش مستعد ترین افراد بدون در نظر گرفتن ریشه های اجتماعی و امتیازات موروثی آنها و اعطای موقعیت ها (اجتماعی) مناسب و متناسب با شایستگی های آنهاست ... بنابر این آموزش عامل حیاتی در کار آمدی یک جامعه مدرن ، دموکراتیک و شایسته سالار است. و مدارس سنگ زیرین آسیاب آن محسوب می شوند.» (مناشری 1397 ص 35) کارکردگرایان بر نقش بی بدیل نظام آموزشی در پیشرفت اجتماعی و سیاسی انسانها جوامع تاکید بسیار دارند. از این رو لازم می دانند که فرصتهای آموزشی به طرز برابر برای همگان فراهم شود تا از قبل این فرصتهای برابر شایستگان شناسایی و برجسته شوند و در موقعیت هایی ضروری اجتماعی حضور پیدا کنند. همچنین این برابری فرصتها به بهبود شرایط عمومی اجتماع کمک می نماید. در هر صورت کارکرد گرایان یا باور عمیق به نقش و کارکرد سازنده نظام آموزشی جدید دارند.

حال که از دیدگاه کارکردگرایان ، کارکرد نهاد آموزشی چنین است ببینیم که مراد آنها از ناکارآمدی چیست. مراد این است که پیامدهای یک نهاد اجتماعی مانند مدرسه با شرایط و نیاز های جامعه امروزی سازگاری انطباق ندارد. به اعتقاد اینان، این نظام آموزشی به دلیل ساختار غیر منعطف خود به تحولات اجتماعی و نیاز های برآمده از آن، با تأخیر جواب می دهد. همچنین این نظام در برآورده کردن نیازهای فرهنگی و حرفه ای افراد، ناموفق است در لایه های عمیق تر این انتقاد، به نوعی تحویل گرایی¹ در کارکرد نهاد مدرسه اشاره می شود. یعنی این که پیامد و نتایج پیچیده یک نهاد در جامعه به بخش جزئی و کوچک از آن محدود و فرو کاسته شود این تحویل گرایی در کارکرد نهاد مدرسه در دو عرصه نمود و بروز یافته است.

اجتماعی است. همه این نهادها (اجزای سیستم) دارای ارتباط متقابل اند و هر یک از آنها جهت ایفای نقش مشخص خود باید اندازه، قابلیت و ساختمان مناسب داشته و به گونه ای عمل کند که با اجزای دیگر سازگار باشد. ناسازگاری اجزای سیستم اجتماعی، موجب تجزیه آن و تضاد بین اجزا، باعث نابودی آن خواهد شد. ضامن اصلی سازگاری اجزای سیستم، وفاق در ارزشهای مشترک است. (به نقل از ویکی پدیای فارسی ، مدخل جامعه شناسی کارکرد گرا، تاریخ برداشت 97/3/15)

نخست در عرصه فروکاستن صلاحیت ها و مهارت های متریان به کسب مدرک تحصیلی برای ورود به تربیت تخصصی یا آموزش عالی. یعنی خلاصه کردن ارزش تحصیلات مدرسه ای در مدرک تحصیلی. در این شکل تحویل گرایی فرصتهای تربیت که در تربیت رسمی و عمومی فراهم می شود به گرفتن مجوزی برای رفتن به آموزش عالی و احراز موقعیتهای شغلی ناشی از آن است. در حالی که کارکرد مدرسه تولید مدرک داران نیست در واقع امر ایجاد شایستگی هایی در افراد مستعد است تا آنها بتوانند در موقعیتهای مختلف زندگی اجتماعی به ویژه شغلی و حرفه ای از عهده انجام وظایف به نحو درستی و مناسبی بر آیند.¹

دوم فروکاستن فرایند یادگیری به حفظ کردن محتوایی مشخص به ویژه محتوای کتاب های درسی و هم چنین فروکاستن مفهوم شایستگی های متریان به توسعه بعد شناختی ایشان. در این شکل تحویل گرایی دوم جریان تربیت رسمی و عمومی به یک جریان بی رمق و تُنک و کم اثر کسب اطلاعات یا شاید بار گذاری حجمی از دانشها و اطلاعات در ذهنها فروکاسته می شود. به گونه ای که حاصل کار، حافظه ای پر شده و معطل ماندن بخش قابل توجهی از ظرفیت های ضروری برای داشتن حیات بالنده در زندگی فردی و اجتماعی است فروکاهش نخست، به پدیده مدرک گرایی و دومی به معضل حافظه گرایی منجر شده است.²

در این راستا شاهد هستیم که در برخی کشورها آموزش سایه (مانند موسسات آموزشی تقویتی و آمادگی برای کنکور) در کنار تشکیلات رسمی تربیت رسمی و عمومی یعنی مدرسه شکل گرفته است. عموماً والدین برای موفقیت بیشتر فرزندان از فرصتهای این موسسات استفاده می کنند تا انتظار آنها از تحصیلات مدرسه

۱. در این راستا شاهد هستیم که در برخی کشورها آموزش سایه ۱ (مانند موسسات آمادگی برای کنکور) در کنار تشکیلات رسمی تربیت رسمی و عمومی یعنی مدرسه شکل گرفته است. عموماً والدین برای موفقیت بیشتر فرزندان از فرصتهای این موسسات استفاده می کنند تا انتظار آنها از تحصیلات مدرسه ای که همانا ورود به رشته های تحصیلی دانشگاهی بهتر است، محقق شود.

۲. البته ناکارآمدی یادگیری رسمی موجب برخی واکنش های ایجابی نیز شده است. توجه به یادگیری های غیررسمی و به کارگیری آنها در مدرسه، از این واکنش هاست. طرح ایده فعالیت های فوق برنامه درسی - مانند فعالیت های بیرون مدرسه و فعالیت های مکمل - بی تردید واکنش کارگزاران نظام های تربیت رسمی و عمومی به دیدگاه های برخی منتقدین بوده است. این ایده ها توانسته است بخشی از آثار نامطلوب یادگیری رسمی و ناکارآمدی های آن را کاهش دهد. در واقع، نظام تربیت رسمی از عناصر و اشکال تربیت غیر رسمی در راستای تحقق اهداف خود بهره برده است. از این روست که برخی از صاحب نظران، ترکیب این دو شکل از تربیت را راهکاری مناسب برای دور شدن از آثار نامطلوب تربیت رسمی و راهکاری مناسب برای انطباق آن با شرایط و نیازهای جامعه می دانند. (هرچند غلبه نگاه تفکیکی و تجزیه نگر به برنامه درسی و تربیت در این صورت همچنان مسئله ساز می باشد)

برای موفقیت بیشتر فرزندان‌شان از فرصت‌های این موسسات استفاده می‌کنند تا انتظار آنها از تحصیلات مدرسه ای که همانا ورود به رشته های تحصیلی دانشگاهی بهتر است، محقق شود. این ساختار آموزشی سایه ای خود می‌تواند در فرایند طبیعی شناخت استعدادها و آموزش آنها و گمارش در موقعیتهای مناسب اجتماعی خلل ایجاد کند و به گونه ای پنهان به بی عدالتی اجتماعی و عدم گمارش شایستگان در موقعیت های اجتماعی منجر می‌شود.

از سوی دیگر چنین شرایطی یا فروکاسته‌هایی در کارکرد موجب شده است که فضایی رقابتی بر موقعیت های آموزشی در مدرسه حاکم شود و در نتیجه این فضای رقابتی ارزشهای غیر اخلاقی یا ناهنجاریهای مانند تقلب توسط متریان جذب و درونی می‌شود. از این رو نهادی که کارکردش انتقال یا درونی سازی ارزشهای اخلاقی است در کارکردش دچار نقص و اعوجاج خواهد شده است.

بخشی از نقدهایی که به تربیت و تحصیلات مدرسه ای وارد شده است از طیف دیگری از جامعه شناسانی است که در مقابل جامعه شناسان کارکرد گرا قرار می‌گیرند.¹ این گروه به تضاد در جامعه اعتقاد دارند. اینان برخلاف دیدگاه کارکرد گرایان که به تعامل و سازگاری نهادها توجه می‌کنند بر این باورند که جامعه مجموعه ای از اجزا و بخشهایی (نیروهای و نهادهایی) است که علایق و منافع متفاوت و متضادی با هم دارند. اما عامل

1. هوداردان نظریه تضاد در جامعه شناسی، گستره جامعه را میدان تضادها و مبارزات طبقاتی می‌پندارند و از مفاهیمی چون تحلیل تاریخی پدیده‌ها، بی عدالتی در توزیع امکانات و ایجاد تغییرات اساسی هم‌چون انقلاب سخن می‌رانند. این جامعه شناسان نظام جامعه و ارزش‌های حاکم بر آن را نه ارزش‌هایی عادلانه بلکه ارزش‌های طبقه حاکم برای دستیابی به اهداف خود می‌دانند و تعارضات و تضادهای جامعه را در اصل آشتی ناپذیر و آنتاگونیستی (ستیزنده) معرفی می‌کرده و تنها راه حل تضادها را تغییرات بنیادی و رادیکال می‌دانند. طبق نظریه تضاد، جامعه مجموعه‌ای از اجزای متکثر و ترکیبی از گروه‌های متعدد، مستقل و رقیب و برخورد از دیدگاه‌ها، علایق و منافع متفاوت و متضاد است؛ که عنصر قدرت، آن‌ها را در نظامی خاص، در کنار هم قرار می‌دهد و بدین وسیله، ثبات اجتماعی تأمین می‌شود. بر این اساس، ارزش‌های مسلط اجتماعی، صرفاً جنبه‌ای سیاسی می‌یابند و حتی آن گاه که به نظر، مورد قبول عام است، در واقع امری تحمیلی و مبتنی بر فریب‌ها و فریبکاری‌های صاحبان قدرت است. همچنین قوانین و هنجارهای مسلط نیز سیاسی و در تقابل با ارزش‌ها و هنجارهای قشر تحت سلطه می‌باشد. روش جامعه شناسان این مکتب روش دیالکتیکی است و در چارچوب این روش به ارائه مفاهیمی چون تز، آنتی تز و سنتز می‌پردازند. از مفاهیم اساسی در ایران مکتب مفهوم طبقه و تضاد طبقاتی است که برخلاف مکاتب پیشین خود قائل به اجماع و یگانگی میان طبقات اجتماعی نیستند بلکه اصل هر جامعه‌ای را «تضاد» می‌دانند و تضاد را عامل حرکت تاریخ معرفی می‌کنند. محمد حسین ارشدی بیدگلی، (1395) نظریه تضاد. برگرفته از سایت در محفل هوشیاران، 97/3/15

قدرت این نهادها را کنار هم نگه داشته و اجتماع را می سازد . اما مناسبات بین این اجزا باید از منظر عدالت اجتماعی مستمرا مورد واکاوی قرار گیرد. ساختار و مناسبات غیر عادلانه شناسایی و حذف شوند . شماری از صاحب نظران بر نظام های رایج تربیت مدرسه ای - به ویژه در جوامع سرمایه داری - از این منظر خرده گرفته اند که مدارس و به طور کلی نظام های تربیت رسمی، نابرابری های موجود اجتماعی را بازتولید می کند و حتی بر میزان اختلاف طبقات اجتماعی دامن می زند. طبق نظر این گروه، طبقات برخوردار اجتماع، فرصت و امکان بیش تری برای بهره برداری کامل از مواهب تربیت رسمی دارند و متعاقب آن دانش و تخصص، که از منابع اصلی قدرت در جوامع پیشرفته صنعتی به شمار می رود، مجدداً در اختیار همین طبقات برخوردار قرار می گیرد. التوسر (1979 به نقل از دهقان 1383) می گوید که بازتولید طبقه کارگر وظیفه اصلی مدرسه در جوامع سرمایه داری است که دو مولفه دارد یکی آموزش مهارت های حرفه ای و ایجاد گرایشها و خواست مناسب (که مهمترین آنها پذیرش نقش طبقاتی خود به عنوان یک امر مطلوب یا حتمی) است. از نظر وی در این جوامع دانش آموزان طبقه کارگر، آموزشی در حد عادی و عمدتاً مهارتهای کاری دریافت می کنند آنها در قالب زمینه ای از یک ساختار روابط مبتنی بر اقتدار ، اطاعت و قواعد خشک در کلاس درس که آنها را برای نقش آینده اشان به عنوان کارگر آماده می کند. این فرایند نه صرفاً آشکار بلکه به صورت پنهان و ضمنی صورت می گیرد. گروهی از فیلسوفان انتقادی، مانند ژيرو، آپل، مک لارن¹ با طرح مفهوم برنامه درسی پنهان به نقد نظام تربیت رسمی و عمومی از این منظر نیز پرداخته اند. از دیدگاه آنها برنامه درسی پنهان سازوکاری است که دانش آموزان را وادار می کند با ایدئولوژی حاکم به سازگاری برسند. (سجادیه ، 1396)

گروهی از فیلسوفان تربیتی که در زمره فیلسوفان انتقادی قرار می گیرند که بلحاظ بینان فکری با رویکرد جامعه شناسی تضاد، اشتراک فکری دارند نیز نقدهای مشابهی بر تربیت مدرسه ای دارند. فلسفه انتقادی ریشه در افکار مارکس دارد. در واقع این فلسفه، قرائتی نو از اندیشه های مارکس است . این مکتب فلسفی در دوران بین جنگ جهانی اول و دوم در یک موسسه مطالعاتی در فرانکفورت آلمان شکل گرفت به همین دلیل به

حلقه فرانکفورت نیز مشهور است اندیشه ورزانی چون هورکهایمر¹، هربرت مارکوزه²، اریک فروم³، هابر ماس⁴، به این جمع فکری تعلق دارند. فیلسوفان تربیتی چون پائولو فریره، ایوان ایلچ در این حلقه فکری قرار دارند. نقد های این اندیشه ورزان بر نظام آموزشی جدید و مستقر در جوامع غربی بسیار بنیادی و گاه بن فکنانه است. پائولو فریره فیلسوف و مربی بزرگ آمریکای لاتین در کتاب مشهور خود «آموزش ستمدیدگان»⁵، بر نظام تربیت مدرسه ای موجود چنین نقدی را روا می دارد. او این تربیت جاری در مدرسه جدید را "تربیت بانکی" یا تربیت رام کننده و انفعالی می نامد. انفعال گرایی شدید متربیان، ناشی از اقتدار مطلق و سندیت بی چون و چرای مدرسه (مصادق عینی نظام تربیت رسمی و عمومی) و اولیای آن است. از این دیدگاه، متربیان با توجه به روش های تربیتی مرسوم در این نظام تربیتی، عموماً افرادی منفعل و پذیرنده بار می آیند و خود را تابع موقعیت و سازگار شونده با آن - و نه تغییر دهنده آن - می دانند. در این صورت متربیان به سان ظرف های خالی و فاقد اراده و قدرت تصمیم گیری، از محتوای گزینش شده ای پر می شوند. آنها به جای آنکه کنشگران فعال اجتماع شوند به موجودات تسلیم مبدل می شود که به هر شرایط تن می دهند و ابزاری برای تحقق اهداف قدرتمندان می شوند. فریره تربیت بدیل این گونه تربیت را «تربیت رهایی بخش» می نامد. او در کتاب یادشده چهارچوبی را برای الگوی تربیت مدرسه ای رهایی بخش ارائه می دهد.

ایوان ایلچ فیلسوف انتقادی دیگر، بر این باور است که مدارس با ساختار کنونی اشان نقشی جز نهادینه کردن نابرابری اجتماعی ندارند از نظر وی یکی از اهداف مدرسه اغوای نسل جوان در چهار دیواری که دنیای رویایی نسل بالغ آن را فرا رگفته می داند. (ایلچ، به نقل از صحبتلو، میرزا محمدی، 1394) هم چنین اپل و

۱
۲
۳
۴

5. Education of oppressed

این کتاب با دو ترجمه، یک بار به قلم دکتر علی شریعتمداری و با نام «فرهنگ سکوت» و بار دیگر توسط دکتر احمد بیرشک و با نام «آموزش ستمدیدگان» به فارسی ترجمه شده است.

کینگ^۱ معتقدند که در این مدرسه ها دانش آموزانی چون تولیداتی نگریسته می شوند که به طور خاص برای مشارکت در نیروی کار تربیت می شوند. (سجادیه ، ۱۳۹۶)

با وجودی که هر دودیدگاه جامعه شناسی کارکردگرا و تضاد در مورد نظام آموزشی دغدغه عدالت یا برابری را دارند اما بین این دو دغدغه تفاوت مهمی وجود دارد.

برای روشن شدن این تفاوت به این نکته اشاره کرد که در مجموع طرفداران مکتب تضاد میان دو نوع تساوی یا برابری تفاوت قایل هستند یکی تساوی یا برابری منفل (در فرصتها) و برابری فعال (در نتایج) برابری نخست آن عدالتی است که کارکرد گرایان بیشتر مد نظر دارند. توزیع برابر امکانات آموزشی مانند تاسیس مدرسه، آموزش و تربیت معلم ، تهیه و توزیع کتابهای درسی و سایر منابع آموزشی و مانند اینها.

برابری دوم که ماهیت متفاوتی دارد مد نظر پیروان نظریه تضاد است. عدالت و برابری نخست لزوماً به دومی منجر نمی شود. در حالی که آنچه مهم است برابری دوم است . زیرا که این کافی نیست که ما فرصتها را برای همه فراهم کنیم و افراد وارد نظام آموزشی بشوند و دانش و معرفتی را کسب نمایند آنچه موجب موفقیت افراد در این نظام آموزشی است پایگاه اجتماعی والدین دانش آموزان است . این عامل است که حتی انگیزه قوی تری را برای دانش آموزان فراهم می سازد و حتی در شرایط برابر دو تحصیل کرده ، این خانواده و پایگاه اجتماعی دانش آموزان است که موقعیت های حرفه ای و شغلی را در اختیار آنها قرار می دهد و از امتیازات متمایز جامعه برخوردار می سازد. بنابر این باید به گونه ای نظام آموزشی عمل نماید که این تفاوت های طبقاتی و خانوادگی در پیشرفت تحصیلی تاثیر گذار نشود یا خنثی شود. یعنی برخی مناسبات ناعادلانه در جامعه به هم ریخته شود تا عدالت تربیتی در نتایج یعنی در رسیدن به موقعیت های و مزایای اجتماعی هم محقق گردد.

در جامعه کنونی ایران اگرچه توسعه و استقرار مدرسه جدید در اقصی نقاط کشور در طی دوره طولانی، به ویژه در دوره پهلوی باعث شد برخی مناسبات سنتی جامعه ایران در هم بریزد و فرزندان طبقات پایین جامعه از قبل

این تحصیلات موفق به تغییر طبقه اجتماعی خود شده و به نوعی تحرکات اجتماعی را دامن زده اند. فاضلی (1390) در یک مطالعه مردم نگارانه وضعیت روستایی¹ را که با ورود مدرسه جدید دچار تغییرات و تحرکات اجتماعی شده است به تصویر می کشد. تا جایی که خانواده های طبقات پایین جامعه به انگیزه همین تحرک اجتماعی به شدت از تحصیلات مدرسه ای فرزندان شان حمایت می کردند. با وجود این واقعیت، مناشری از وضعیت دستیابی تحصیل کردگان در قبل از انقلاب گزارش می دهد که عموماً فرزندان تحصیل کرده خانواده های متمول و صاحب نفوذ امکان دستیابی به مزایای و موقعیت اجتماعی بهتری داشته اند. گو این که از آغاز کار مدرسه دارلننون و مدارس مشابه مانند دارلننون تبریز عموماً فرزندان اشراف و طبقات متمول از نعمت تحصیل در آن برخوردار بودند.

هم چنین انقلاب اسلامی با تغییر و دگرگونی در ارزشهای اجتماعی این تحرکات اجتماعی را تشدید نمود. اما در یکی دو دهه اخیر وجود برخی مناسبات و شکل گیری برخی نهاد های مجاور تربیت مدرسه ای مانند مدارس غیر انتفاعی تجملی، موسسات کنکوری و تقویتی، معلمان خصوصی - که به دو فقره اخیر پدیده تربیت مدرسه ای سایه ای نام نهاده اند - شرایط به گونه ای رقم خورده است که دسترسی به تحصیلات با کیفیت و کسب موقعیت و مزایای اجتماعی به نحو عادلانه توزیع نشده است. والدینی متمول و صاحب نفوذ که توانایی فراهم کردن این امکانات را برای فرزندان خود داشتند فرصت دسترسی به تحصیلات عالی و موقعیت های شغلی بهتری را برای آنها فراهم کرده اند. موفقیت در آزمونهای ورودی این موسسات که معبر دست یافتن به موقعیت های شغلی برتر است، منوط به داشتن تمکن مالی مناسب است. که بسیاری از طبقات فاقد آن هستند.

این جریان مشکل دیگری برای تربیت مدرسه ای در ایران فراهم کرده است که همانا زاویه گرفتن کارکرد عمومی تربیت مدرسه از ماهیت خودش است. به این صورت که این بدفهمی عمومی گسترش یافته است که

۱. مصلح آباد اراک

اصولا مدرسه و تربیت مدرسه ای برای رفتن به دانشگاه و نشستن بر روی صندلی های فاخر دانشگاهی و رشته های به اصطلاح پولساز جامعه است. از این رو تربیت مدرسه ای به صنعتی تبدیل شده است که برای بسیاری سودمند است. در این فضا از یک سو دانش آموزان رابه مثابه ظرفهایی تلقی شده که باید پر از علم شوند و از سوی دیگر برای موقعیت های شغلی آماده شوند و بدینسان باز هم گسترش بی عدالتی در زمینه آموزشی به نحو خزنده ای روی کره خود را نمایان کرده است.

فیلسوفان اگزیستانسیالیست گروه دیگر از فیلسوفان هستند که تربیت مدرسه ای را مورد نقد قرار داده اند. اگزیستانسیالیسم یک مکتب فلسفی اروپایی است که ریشه در افکار اندیشمندانی چون نیچه، هایدگر، کی یو کگارد، یاسپرس، گابریل مارسل، ژان پل سارتر دارد. علی رغم تفاوت های بسیاری که این فیلسوفان دارند در چند موضوع با هم اشتراک دارند از جمله آزادی نا مشروط بشر، تقدم وجود انسان بر ماهیتش. آنها از منظری دیگر، کارکرد نظارتی و کنترلی تربیت رسمی مورد انتقاد جدی برخی صاحب نظران¹ بوده است. از دید آنان، نظام های سیاسی از طریق تربیت رسمی به هویت سازی، مدیریت اذهان و تأثیرگذاری بر فرایند تولید و توزیع دانش های معتبر می پردازند. به این ترتیب «شخصیت زدایی»²، «از خود بیگانگی»³ از پیامدهایی است که از این کارکرد نظام های تربیت رسمی نشئت می گیرد. این انتقاد بیش تر ناشی از دو سازوکار مهم «استاندارد سازی همگانی» و «تمرکز نهادی» تربیت رسمی و عمومی است (گوتگ، ترجمه پاک سرشت 1380). در ساز و کار نخست، تربیت رسمی و عمومی در تشکیلاتی به نام مدرسه با شیوه ویژه می کوشد، مطابق با نیازهای جامعه صنعتی و مانند فرایند تولید صنعتی بر اساس دستورالعمل های یکسان نظم دهنده، افرادی منضبط، مطلوب و بهنجار را برای زندگی در جامعه آماده سازد. سازوکار دوم که با سازوکار نخست ارتباط دارد، شامل تمرکزگرایی در سیاست گذاری، برنامه ریزی و مدیریت بر نظام های تربیت مدرسه ای می شود، به طوری که استاندارد سازی بدون این تمرکزگرایی مقدور نخواهد بود و بدیهی است که در شکل افراطی اش به

1. فوکو و برخی متفکران پست مدرن نیز چنین دیدگاهی دارند.

2. Depersonalization
3. Self-Alienation

حذف خرده فرهنگ‌های جوامع می‌انجامد. از این رو می‌توان گفت این تمرکزگرایی شدید، با شرایط امروزی بسیاری از جوامع که دارای کثرت خرده فرهنگ هاست، سازگار نیست و بسیاری از جوامع در تلاش اند که با سیاست‌هایی نظیر تمرکز زدایی و واگرایی مدیریتی از این تمرکز گرایی افراطی دور شوند. این تمرکز گرایی و استاندارد سازی تفاوت‌های فردی و آزادی و حق انتخاب افراد را نادیده می‌گیرد و آنها را چون شئی در نظر گرفته که می‌توان با سازوکارهایی شبیه سازوکارهای کارخانه ای انسانهای مطیع بسازد. استانداردهای آموزشی نظام آموزشی و مدرسه را تبدیل به کارخانه ای می‌کند که تولیدات مشابه و یکسان داشته باشند. چنین سازوکاری ناشی از تصور شئی وارگی دانش آموزان است.

در نظام آموزشی ما نیز این سازکار تمرکز گرایی در جریان است. بسیار از تصمیم گیرهای خرد و بزرگ توسط گروهی از کارشناسان مرکز نشین اتخاذ شده و به بدنه ابلاغ می‌شود. برنامه های درسی، کتاب ها و بسته های آموزشی، طرحها و برنامه های اجرایی همگی از بخشهای بالادستی تشکیلات تهیه و منتشر می‌شود. و بدنه اجرایی به عنوان بازورهای عملی، طبق النعل بالنعل موظف به تبعیت و پیروی از آن فرامین بالا هستند. انتخاب و اختیار برای بسیاری از تصمیمات آموزشی یا وجود ندارد یا بسیار محدود و غیر قابل توجه است

برخی از منتقدان نظام های تربیت رسمی یا مدرسه ای معتقدند که به‌طور کلی این گونه تربیت به سبب تکیه بر نظام ارزشی و فکری مغرب زمین، موجب گسترش و سلطه فرهنگ یا هژمونی¹ غربی بر کشورهایی می‌شود. از دیدگاه نظریه پردازانی که در زمینه هژمونی در عرصه بین الملل قلم می‌زنند این نظر وجود دارد که فرهنگ عامل اصلی ایجاد فضای هژمونیک بر جهان است. یعنی هژمونی در یک بیان کلی، راهبری فرهنگی و ایدئولوژیک جوامع است. (پور احمدی میبدی، سعیدی، 1390) هژمونی بر خلاف سلطه نظامی که به زور

1. hegemony

مفهومی است برای توصیف و توضیح نفوذ و تسلط یک گروه اجتماعی بر گروهی دیگر، چنان‌که گروه مسلط (فرداست) درجه‌ای از رضایت گروه تحت سلطه (فروست) را به دست می‌آورد و با «تسلط داشتن به دلیل زور صرف» فرق دارد. هژمونی در روابط بین‌الملل که فرداستی، سلطه‌جویی، چیرگی‌خواهی، سیادت‌طلبی و استیلاخواهی هم گفته شده، به وجود یک قدرت بدون رقیب جهانی که هیچ منازعی در سطح جهان نداشته باشد، اطلاق می‌شود. (ویکی پدیای فارسی، مدخل هژمونی تاریخ برداشت 97/3/15)

متوسل می شود، از طریق رضایت مخاطب اعمال می شود. از این رو نهادهایی که قادر به تحقق این فرایند باشند ابزاری برای هژمونی خواهند بود. بنابر این این سلطه ایدئولوژیک بر جهان از طریق نهادهایی صورت می گیرد که زمینه های شکل گیری این سلطه را فراهم می آورد. از دیدگاه این گروه هژمونی فرهنگی غرب از طریق برخی نهادهای رسمی از جمله مدرسه تداوم می یابد. لذا، تربیت رسمی رایج، نابرابری فرهنگی را در سطح بین الملل به نفع فرهنگ غربی گسترش می دهد و فرهنگ های دیگر جهان را به انفعال و استحاله دچار می کند.

همانگونه که در فصل نخست بیان شد یکی از نقدهایی بر مدرسه جدید از ناحیه اندیشمندان ایرانی گرفته شد که از غرب زدگی به شدت انتقاد می کردند. دکتر شریعتی بر این باور بود که: « غرب از قرن هجدهم به کمک جامعه شناسان، مورخان، نویسندگان، هنرمندان، حتی انقلابیون و انسان دوستانش این تر را به دنیا می خواهد تحمیل کند که تنها تمدن یکی است و آن همان شکلی است که در تمدن غرب ساخته و به جهان عرضه شده کرده است. هر کس می خواهد متمدن باشد باید همین تمدن را که ما می سازیم مصرف کند و اگر می خواهد نفی کند باید وحشی بماند فرهنگ یک فرهنگ است آنهم به نام فرهنگ غرب... باید این قالبها را که غرب برایش عرضه می کند بپذیرد وگرنه بی فرهنگ و بی تمدن یعنی وحشی است. » شریعتی، بازگشت به خویشتن، نسخه الکترونیکی، ص 8) از نظر وی راه مقابله با این هژمونی سازی فرهنگی این است که «تا ملتی به سطح تولید معنوی و فکری و فرهنگی نرسد به سطح تولید اقتصادی و صنعتی نمی رسد و اگر برسد باز در سطح یک نوع تحمیل غربی است و به صورت یک فریب یک استعمار نو. والا جامعه تولید کننده جامعه ای است که خودش می اندیشد و خودش خلق می کند. ایده را، ذهن را، ارزش را، زیبایی را، هنر را، اعتقاد را، ایمان را، آگاهی مذهبی را، و جهت گیری گروهی را و این جامعه است که به تولید صنعتی و استقلال سیاسی می رسد.»

به هر صورت الگوی اروپایی و غربی توسعه و پیشرفت (که مدرسه جدید بخشی از آن است) به عنوان یک نظم جهانی، مقبولیت یافته است و اکنون از جریانی به نام جهانی شدن و شاید هم جهانی سازی بحث می شود. این الگوی غربی چنان فهمیده شده است که هر کشوری اگر بخواهد در طریق توسعه و پیشرفت با تعریف هژمونی شده گام بگذارد باید بخش عمده ای سرمایه ها و تلاش خود برای ساختن یک نظام آموزشی عمومی و اجباری و

سکولار صرف کنند. و این برداشت از ناحیه سازمانهای فراملیتی مانند بانک جهانی¹، یونیسف² و یونسکو³ نیز حمایت و گاه نیز تحمیل می شود.

یکی دیگر از نقدهای که بر مدرسه جدید وارد می شود از منظر چگونگی ارتباطش با نیازهای واقعی و اصیل جوامع انسانی است. در مباحث فصل قبل بیان شد که یک از عوامل موجودیت بخشی به مدرسه جدید فراهم کردن موقعیتهای آموزشی و یادگیری برای افراد جامعه تا بتوانند در موقعیتهای شغلی و نیازهای مختلف اجتماعی نقش ایفا کنند. فلیسوفی که بیشترین تاثیر را در تبیین این رابطه بین مدرسه و نیازهای اقتصادی جامعه کرد اسپنسر فلیسوف انگلیسی بود. وی که دیدگاهش در کتابی با عنوان "پرورش فکری، اخلاقی و بدنی" منتشر کرد. او در این اثر نظام آموزشی و مدرسه را عاملی برای تحقق اهداف اقتصادی و توسعه علمی جوامع تلقی می کند او یک برنامه درسی را که بر پایه علوم تجربی و سودمندی این علوم ترسیم می کند. (کاردان و همکاران، 1372 ص 221) به نظر او بهترین تربیت برای جامعه تربیت بر محور علوم فیزیکی، زیستی و اجتماعی است. همین دیدگاه های وی است که تاثیر پایداری بر نظام های آموزشی غربی و بالتبع آن کشورهای غیر غربی گذاشته است. همین فروکاستن کارکرد نظام آموزشی یا تربیت مدرسه ای به کارکرد های توزیع علوم و آموزش حرفه ای و آمادگی برای زندگی اقتصادی مورد انتقاد واقع شده است. ویل دورانت⁴ فلیسوف آمریکایی بر این باور است که برداشت و تعریف اسپنسر از تربیت و بالتبع تعریف رایج یک تربیت مکانیکی است. نتیجه چنین تفکری، پر شدن مدارس ما از علوم نظری و مکانیکی و خالی ماندن از (یا در حاشیه ماندن) موضوعات ادبیات و تاریخ و فلسفه است. بدین ترتیب ما جوانانی تربیت می کنیم که اهل اداره و دفتر و تکنیک هستند. این نوع تربیت انسان کامل بارنمی آورد بلکه آنچه می پرورد نیمه انسان است. (همان، ص 220)

1.

2.

3.

4. William James Durant

نقد دیگری که از منظر اسلامی بر الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی وجود دارد ناظر به نگاه سکولار به فرآیند تربیت و تلاش جهت تفکیک کامل این فرایند از دین و لزوم نقش آفرینی آن است. چنانچه گفته شد الگوی رایج تربیت رسمی و عمومی، در واقع یکی از محصولات دوران مدرن است، لذا به شدت تحت تأثیر نگاه غیردینی مدرنیته قرار گرفته است. همچنان که گفتیم از ویژگی های مهم مدرسه جدید استقلال آن از نهادهای دینی است. این جریان در اروپا به نحو کاملی صورت گرفت و دولتها مسئولیت ارائه آن را بر عهده گرفتند و افزون بر آن نیز ارتباط محتوایی و مبنایی با دین قطع شد. به این معنی که نمی توان و نباید بنیاد هرگونه نهاد اجتماعی از جمله فرایند تربیت را بر اساس مبانی و ارزش های دینی قرار داد؛ لذا هر چند در برخی از الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی رابطه ای جزئی بین دین و فرایند تربیت در قالب تربیت دینی به معنای خاص دیده می شود، برای مثال در نظام تربیت رسمی و عمومی آلمان و انگلستان اجازه آموزش دین خاص (در صورت درخواست والدین) وجود دارد و در برخی از نظام های تربیتی سکولار، نیز با تربیت دینی در معنایی خاص (در شکلی حداقل یعنی آموزش دینی برای آگاهی از دین و درباره دین دیگران) مخالف نیستند اما بر اساس تفکر و سیاست سکولار حاکم بر الگوهای تربیتی رایج، سعی شده تا رابطه هنجاری و جهت دهنده نهاد دین و ارزش های دینی با این گونه تربیت به طور کلی قطع گردیده یا به حداقل رسانده شود. زیرا مطلوب نگرش سکولار و نتیجه طبیعی فرایند سکولاریزاسیون (غیر دینی شدن امور و مسائل اجتماعی) این است که مبانی و ارزش های دینی مبنای هیچ یک از اقدامات و سازوکارهای اجتماعی قرار نگیرند و دامنه نفوذ نهاد دین نیز تنها به حیطه خصوصی زندگی افراد جامعه و رابطه شخصی ایشان با خداوند محدود گردد.

بدینسان ملاحظه می شود که تربیت مدرسه ای از ناحیه بسیاری از متفکران مورد نقد جدی است اگر چنین است به نحو اولی برای جوامع غیر غربی که قصد دارند از این الگو برای تربیت کودکان و نوجوانان خود استفاده کنند باید تامل و وارسی ژرف در ماهیت خاستگاه فکری و کارکردهایی داشته باشند و از اقتباس سطحی ظاهر پسندی امتناع نمایند.

بازاندیشی در ماهیت مدرسه

در دوران پهلوی، به ویژه پهلوی دوم با عنایت به اجرای اصل انقلاب آموزشی از مجموعه اصول دوازده گانه انقلاب سفید در کشور و پذیرش عمومی مدرسه جدید، تصدی گری بلامنازع دولت برای ارائه و مدیریت مدرسه و حذف تقریباً کامل نظام آموزشی سنتی مکتب خانه ها و در حاشیه قرار گرفتن مدارس سنتی به واقع نهادهای دینی نفوذ خود را بر نظام آموزشی تقریباً از دست دادند. چنین است که مدرسه جدید بدون وجود ریشه های فکری درون زا، از تجارب مغرب زمین با اندکی تغییر در محتوای به عاریت گرفته شد. بر اساس دیدگاه های رایج بین المللی نوسازی نظام آموزشی تقریباً برابر شد با غربی سازی آن. تلاشهای اصلاح گران نشان می دهد که اقتباس الگوی غربی توسعه نظام آموزشی راهبرد اصلی آنها بود

اما بعد از چندین دهه که از رواج مدرسه جدید گذشت این حقیقت برای گروهی از روشنفکران و حتی سیاست گذاران آشکار گردید که جامعه رو به توسعه کشور نیازمند آن است که برای ساختار جدید آموزشی یا همان مدرسه جدید که شکل گیری آن از قبل از مشروطیت آغاز شده بود مبنای نظری و فلسفی مناسبی تدوین نماید. نیاز به بازاندیشی ریشه های آن چیزی که بسادگی اقتباس شده بود آشکار گردید. یک از نشانه های چنین نیازی در سفارشی است که سازمان برنامه در سال 1328 شمسی به یک موسسه امریکایی تحت عنوان موسسه "هیات مشاوران ماوراء بحار" داده شد تا فلسفه ای برای نظام آموزشی جدید کشور صورت بندی نماید. (طوسی ، 1340 به نقل از باقری ، 1387). نکته جالب ماجرا، این است که موسسه هیات مشاوران ماوراء بحار بعد از بررسی هایش چنین نتیجه گیری میکند که فلسفه تربیتی کشور ایران متأثر از فلسفه تربیتی کشور فرانسه و مبتنی بر نوعی نخبه گرایی است، لذا باید برای تحول و بازسازی نظام آموزشی جدید به فلسفه تربیتی کشور آمریکا، که مبتنی بر دموکراسی و نظام منعطف آموزشی است چرخشی داشته باشد. در نشریه شماره یک "شورای مطالعه در هدف فرهنگ ایران" که در سال 1340 منتشر شده است از قول هیات مذکور چنین آمده است: «سسیتم فرهنگی فرانسه به طوری که در ایران از آن پیروی شده است بر اصول تحمیل نظر و تمرکز شدید فلسفه پرورش مغز از طرق فراگرفتن موضوعات متنوع درسی متکی می باشد. سازمان متمرکز فرهنگی و روش آموزش فرانسه بر مبنای این نظر بوده است که اولاً افراد نخبه مملکت باید هادیان اجتماع باشند... بدین ترتیب

لازم است که نخبگان روشنفکر هسته رهبری اجتماع را تشکیل دهند از این فرض فلسفی نتایج ناگواری حاصل شده است.» (به نقل از شورای تغییر نظام، 1367 ص 18)

خواست تبیین و صورت بندی چهارچوب نظری فلسفی برای نظام آموزشی جدید ایران که بی تردید اقتباس شده از کشورهای غربی بوده است، ضرورتی است که توسط برخی از صاحب نظران نیز درک و فهم شده بود. یکی از تحلیل کنندگان وضعیت نظام آموزشی در دوره پهلوی اول شاپور راسخ چنین می گوید: «می خواهیم بحران کنونی تعلیم و تربیت ایران را به بحران نظام ارزشها در جامعه خود مربوط کنیم و اگر مشکلی هست ریشه های عمیق دارد و چاره سطحی برای اصلاح فرهنگ این مملکت بجایی نمی رسد» (همان منبع ص 19) آراسته (1348) از صاحب نظران تربیتی در دهه چهل به عنوان یک منتقد بر این باور است که جریان نو سازی تعلیم و تربیت در ایران، بدون نگاه و توجه به ریشه های نظری و فلسفی و حتی اجتماعی صورت گرفته است و در واقع ساختار آموزشی جدید یک ساختار عاریتی است. لذا کشور نیازمند یک فلسفه تربیتی بومی و ایرانی است. بهرنگی در کتاب کند و کاوی در مسایل تربیتی ایران بر این رویه در نظام آموزشی انتقاد می کند که آموزشهای معلمان در دانشسراهای تربیت معلم اصولاً بر اساس منابع درسی تربیتی کشور آمریکاست برای یک معلم جوان در محیط واقعی کاربردی ندارد. او چنین نتیجه می گیرد که «از دانشسرا که در آمدن و به روستا رفتن یکباره دریافتم که تمام تعلیمات مربیان دانشسرا کشک بوده همه اش را به باد فراموشی سپردم و فهمیدم که باید برای خودم فوت و فن معلمی پیدا کنم.» (بهرنگی، چاپ چهارم، ص 7) از نظر او دانش و فلسفه تربیتی که ترجمه شده از کشور آمریکاست مناسب بافت و موقعیت های تربیتی ایران نیست و باید دانشمندان بومی اقدام به تدوین کتاب های تربیتی مناسب بکنند. لذا تربیت معلم بر اساس چنین دانش و فلسفه ای برای ایران مناسب نیست.

در همان دوران علی شریعتی در کتاب تعلیم و تربیت اسلامی نیز به عنوان منتقد دیگر از نظام آموزشی جدید تلاش کرده است وجود نقاط مثبت مکتب و مدارس علمیه را به عنوان یک تشکیلات آموزشی ریشه دار آشکار نماید و آن ها را مقابل نظام آموزشی غربی قرار دهد در این تقابل و مقایسه نشان می دهد که در نظام آموزشی سنتی ما در عین داشتن ضعف های آشکار، دارای ظرفیت های قابل توجهی بوده است که در جریان اقتباس

مدرسه جدید از غرب به فراموشی سپرده شد. (پیوندی، 1385) در مقابل نظامی آموزشی جایگزین آن شده است که ریشه ای در فرهنگ این مرز و بوم ندارد. شاید از دلایل مهم ناکارآمدی این نظام آموزشی هم عدم تعلق ریشه ای به تاریخ و فرهنگ کشور باشد. شریعتی به روشنی درباره غفلت از سرمایه فرهنگی خود یعنی تجارب آموزشی در دوران نوسازی نظام آموزشی در قبل و بعد از مشروطیت چنین می گوید: «همین سنت بزرگ و ریشه دار فرهنگی را می توانستیم حفظ کنیم و با تقویت و اصلاح آن به تناسب زمان با هزینه بسیار کم تر از آنچه امروز برای مبارزه با بی سوادی صرف می شود. (شریعتی، به نقل از سعید پیوندی 1396، ص 76)

به طور کلی در دوران پهلوی دوم موج بروز نارضایتی از غرب زدگی¹ و توسعه تفکر بازگشت به خویشتن که توسط شخصیت هایی چون جلال آل احمد با انتشار کتاب "غرب زدگی" و "خدمت و خیانت روشنفکران" و دکتر علی شریعتی با نشر کتاب "بازگشت به خویشتن"، صورت گرفت نگاه انتقادی به نمادهای غربی از جمله نظام آموزشی اقتباس شده هم رونق می گیرد. از نظر شریعتی بازگشت به خویشتن یعنی «آن خویشتنی که بر اساس احساس عمیق ارزشهای معنوی و انسانی و روح و استعداد خود ماست که در فطرت ما موجود است و جلب شدن به دیگری آن را مجهول گذاشته است» لازمه این بازگشت توجه به تجاربی است که در تاریخ این مرز و بوم رخ داده است. این گروه از متفکران در آن دوره نقدی بنیادی بر نظام آموزشی داشتند.

جلال آل احمد است در کتاب مدیر مدرسه (1337) و نفرین زمین (1346) مواضع انتقادی خود را بیان کرده است. این نقدها هم بر کارکرد نادرست و ضعفهای دیگر مدرسه جدید متمرکز بوده است از نظر فاضلی (1390: ص 227) این منتقدان مدرسه مدرن در روستاهای ایران را ماشین مکیدن نیروی انسانی جوان به سوی شهرها و تخلیه و تخریب روستا دانسته اند.

1. برای فهم بهتر مفهوم غرب زدگی باید به دهه های 30 و 40 و افکار شخصیتی به نام احمد فردید رجوع کرد. او در آن زمان مجموعه ای از روشنفکران را به خود جلب نمود، افرادی مانند: داریوش شایگان، داریوش آشوری، احسان نراقی، جلال آل احمد و علی شریعتی. در واقع اینان برخلاف روشنفکران دوران مشروطیت که شفیتگی نسبت غرب داشتند نگاه انتقادی به سلطه غرب داشتند این جریان بعد از برخی حوادث سیاسی مثل کودتای 28 مرداد که در آن کشورهای غربی به ویژه آمریکا از یک دیکتاتور حمایت کردند نگاهی بدبینانه نسبت به غرب را توسعه دادند لذا شاهد ظهور گروهی از روشنفکران منتقد غرب هستیم که آثاری در این زمینه خلق کرده اند مانند: آسیا در برابر غرب از داریوش شایگان با رویکرد فلسفی، غرب زدگی از جلال آل احمد با رویکرد سیاسی، آنچه خود داشت و غربت غرب از احسان نراقی با رویکرد جامعه شناختی، بازگشت به خویشتن دکتر علی شریعتی با رویکردی دینی. به این گروه می توان حمید عنایت، سید حسین نصر و رضا داوری اردکانی را نیز اضافه کرد.

مشایخی (1352) در نقد سنگین بر نظام آموزشی چنین می گوید: « قدر مسلم این است که پیشقدمان تعلیم و تربیت ایران در حدود یک ربع قرن پیش از این مفهوم آموزش متوسطه را به صورتی که در فاصله یک هزار سال پیش در مغرب زمین شکل گرفته بود ، اقتباس کردند و به مزرع فرهنگ ایارن منتقل ساختند و چون رعایت شرایط ای و هوا و اقلیم فرهنگی و حوایج مدنی و اقتصادی ایران را منظور نداشتند ثمراتی که آنان از این مرحله مهم آموزشی منظور داشتند در یک قرن گذشته تحقق نیافته است ... اکنون معترفیم که هیچیک از نیازهای اقتصادی و اجتماعی واقعی ملت ایران را برنیاورده است . » همین محقق در ادامه بحث اذعان می کند که تصورات و تفکرات ما در باره آموزش منقلب شود تا بتوانیم نظامی متناسب با زیست بوم فرهنگی خود تدوین نماییم .

نقد بنیادی نظام آموزشی جدید (تربیت مدرسه ای) که در جامعه ایران به مرور اما با کُش و قوس های زیاد جا افتاده بود با نقد ملایم تری نیز همراه بود شکل گیری مدارس اسلامی که در دهه های سی و چهل اوج گرفته بود نیز ناظر به نوعی نقد بر این ساختار جدید آموزشی بود اما نه نقد اصولی و بنیادی. از منظر این گروه از مذهبی ها، نقص و کارکرد ضعیف و نادرست مدرسه جدید با تغییر محتوا و برخی فرایندهایش، قابل اصلاح به نظر می رسد.

با وجود این شرایط مذهبی ها به ویژه روحانیون اقدام به تشکیل مدارس جدید کردند که در آنها تنها محتوای دینی تقویت شده و عمیق تری ارائه می شد. این مدارس به مدرس اسلامی معروف شدند شهرت بسیاری در بین خانواده های مذهبی کسب کردند. برخی از این مدارس عبارتند از : جامعه تعلیمات اسلامی در سال 1321 که به همت شیخ عباسعلی سبزواری تاسیس شد ؛ مدرسه علوی در سال 1335 با تلاش علامه کرباسچیان ایجاد گردید؛ مدرسه کمال در سال 1335 به کوشش یداله سحابی شروع به فعالیت کرد؛ مدرسه رفاه در سال 1346 به همت آیت اله رفسنجانی ، شهید باهنر ، شهید رجایی آغار به کار نمود و مدرسه دین و دانش که در سال 1333 با کوشش شهید بهشتی و شهید مفتاح ایجاد شد (روشن نهاد، 1384 ص). موسسین این مدارس اساساً

با پذیرش اصل ضرورت مدرسه جدید وجه اسلامی آن را تشدید نمودند و فعالیتهای خاصی را برای پرورش دینی دانش آموزان در نظر گرفتند. به این طریق می توان گفت بعد مدتها که جدالی بین سنت و مدرن در حوزه آموزش وجود داشت آشتی نسبی بین سنت و مدرن صورت گرفت حاج شیخ عباسعلی سبزواری (اسلامی) در اساسنامه مدارس جامعه تعلیمات اسلامی چنین آورده است: «هر ملتی بیشتر از علم و دانش بهره مند باشد شریعت راه تکامل و ترقی را می پیماید و چون اهمیت و مقام علم روشن بوده و جای شک و تردید باقی نمانده و دین مقدس اسلامی به زبانها و بیانات مختلفی فرا گرفتن علم را به کلیه مسلمانان واجب کرده لذا دیگر احتیاجی به ذکر دلیل و بحث بیشتری ندارد ولی چیزی که به نظر بسیاری از علمای واقعی جهان مهم بوده و قرآن مجید و پیغمبر اکرم (ص) و ائمه اطهار ما (ع) تاکید بسیار فرموده اند این است که تعلیم بدون تربیت و علم بدون اخلاق برای بشر کافی نبوده و جز سیه روزی و بدبختی محصول دیگری نخواهد داشت. بهترین دلیل هم وضع حاضر کشور است.» (مومن، 1385 ص). چنین بیانی نشان می دهد شخصیت مدرسه سازی چون عباسعلی سبزواری (اسلامی) براین باور است که کارکرد این مدارس یعنی علم آموزی و نشر علم طبق روایات متعدد با روح تعلیم اسلام سازگار است. اما نقص آن در جنبه اخلاقی و دینی است که در این مدارس آن ضعف برطرف می گردد¹. هم چنین در مورد هدف تاسیس مدرسه علوی چنین گفته شده است که " تربیت دانش آموختگان متدین در بیشتر رشته های مورد نیاز دانشگاهی، به خصوص رشته های فنی و پزشکی و اثبات این

¹. بر این اساس رهبران جریان مدارس اسلامی ضمن پذیرش اصل رشد علمی فرزندان آحاد مردم مسلمان به تربیت و رشد اخلاقی آن ها به عنوان خلا موجود در مدارس دولتی همت گماشتند. بررسی ها نشان می دهد که این تعلیمات در کنار برنامه رسمی به صورت برنامه های مکمل و مباحث تزریقی در محتوای برنامه های مصوب صورت می گرفته است. روش های تربیتی مدارس اسلامی در جنبه دینی و اخلاقی علی رغم تفاوت هایی به این شکل بوده است:

- سخنرانی های مذهبی برای دانش آموزان توسط علما مانند شهید مطهری، علامه جعفری، حجه الاسلام قرائتی
- مراسم و مناسک اسلامی از جمله نماز جماعت
- ایجاد فضای اخلاقی و معنوی در مدرسه با وجود تدریس و آموزش دروس علمی
- تاکید بر پوشش اسلامی برای دختران و پوشش مناسب برای پسران
- آموزش قرآن
- تکریم دانش آموزان
- برپایی کلاس اخلاق

نکته که دین و دانش با هم تنافری ندارند و می‌توان هم تحصیلکرده بود و هم متدین باقی ماند." (برگرفته از ویکی پدیای فارسی، مدخل مدرسه علوی، تاریخ برداشت 94/6/2)

بنابراین در این دوره با وجود برخی نقدها بر مدارس جدید، در بین موسسین مدارس اسلامی اصل و بنیاد مدرسه جدید مورد سوال نیست بلکه جنبه محتوایی آن عموماً مورد نظر قرار می‌گیرد. این جریان و نحوه مواجهه با مدارس جدید توسط این گروه از مذهبی‌ها تداوم همان اقتباس تلطیف شده است که از دوران قبل از مشروطیت آغاز شده است

در هر صورت در خواست این بازنگری و نقد از منظرهای مختلف بر ماهیت مدرسه جدید در دورانی که حکومت به شدت به گسترش آن دل مشغول بود در گرفت. روشن بود که در فضای علاقه شدید حکومت و پهلوی دوم به توسعه نظام آموزشی جدید، این نقدها آنچنان اثر گذار نبود.

اما بعد از انقلاب اسلامی و تشکیل جمهوری اسلامی ایران، که رهبران آن داعیه تأسیس و ارائه الگویی معقول و قابل قبول برای تمشیت امور مختلف جامعه بر مبنای ارزشهای اساسی اسلامی را داشتند، ژرف نگری در مبانی و ریشه‌های فکری نظام مستقر آموزشی از ضروریات و لوازم مدعیات انقلاب بوده و هست. چنین داعیه‌ای در زمینه نظام آموزشی در تلاش‌هایی که در دهه اول انقلاب در سال‌های 67-1366 تبلور یافت و حاصل این تلاشها و تکاپوها در گزارشی با عنوان «کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش» منتشر شد. و در آغازین سالهای دهه هفتاد هجری شمسی با عنوان استقرار نظام جدید آموزشی از دوره متوسطه شروع شد.

با ملاحظه انتقادی محتوای طرح تغییر نظام به نظر می‌رسد که باز این تأمل در بنیان‌های نظری مدرسه جدید، آنچنان که باید و شاید عمیقاً صورت نگرفت. تغییرات مورد اجرا، عموماً ساختاری یا محتوایی بود. بنابراین هنوز هم تأمل و ژرف اندیشی بر مبنای ارزش‌های بومی در موضوع مدرسه جدید که یکی از نهادهای اجتماعی مهم و اساسی است، ضرورت دارد و یک نیاز مستمر و همیشگی است. در غیر این صورت جامعه پویایی خود را از دست خواهد داد دچار رکود و جمود خواهد شد.

فعالیت‌های یادگیری

مقایسه نقدهای متفکران ایرانی با متفکران اروپایی و بیان مواضع مشترک و مخالف در نقد مدرسه جدید
بررسی وضعیت‌تغلی مدارس در ایران از منظر نقدهای درونی و بیرونی

بخش دوم

تبیین فلسفه تربیت مدرسه ای در جمهوری اسلامی ایران

چشم اندازی به بخش دوم

بعد از شناخت و درک تاریخی و انتقادی از تربیت مدرسه ای این آمادگی وجود دارد که به نحو ایجابی با الگویی از تربیت مدرسه ای مواجه شویم. از این رو اهتمام این بخش از کتاب که بخش مهم و اساسی آن نیز هست بر تدوین و صورت بندی الگویی از فلسفه تربیت مدرسه ای (تربیت رسمی و عمومی) است. بر این اساس این بخش شامل چهارفصل مستقل است. معرفی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران. مبانی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، چرایی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و چگونگی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران.

فصل چهارم

معرفی فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران

اهداف فصل : خواننده بعد از مطالعه و مواجهه با محتوای مباحث این فصل باید قادر باشد

با عنایت به بحثهای تاریخی و انتقادی فصول قبل، دلایلی برای تدوین فلسفه تربیت مدرسه ای اجتماع (بومی ایران) را صورت بندی کند.

مشکلات و چالش های اساسی موجود کشور را که ناشی از فقدان فلسفه بومی تربیت مدرسه ای است را صورت بندی و تحلیل نماید.

رویکرد مناسب برای تدوین فلسفه تربیت مدرسه ای را برای تبیین نماید

پیش سازماتدهنده بحث:

مدرسه یک موسسه تربیتی است که برای تحقق اغراض و آمال یک اجتماع برای نسل نوظاسته تاسیس می شود. پرسش این است که چرا مدرسه ضرورت دارد و چگونه می توان برای آن منطق و چهار چوبی تهیه کرد که پاسخگویی چنین نیازی باشد.

ضرورت وجود فلسفه تربیت مدرسه ای اجتماع

تا اینجای بحث به بررسی و نقد تربیت مدرسه ای جدید به عنوان یکی از اشکال تربیت و بر آمده از تحولات و تجارب فرهنگی کشورهای غربی پرداختیم . حال این پرسش مطرح می شود که که با عنایت به این معنا که این شکل از تربیت که در مدرسه جدید به وقوع می پیوندد و به طور کلی نهاد مدرسه جدید با اقبال عمومی جهانی روبرو شده است و در عین با نقدهای سخت و سنگینی در بیرون و درون کشور روبرو شده است چه موضعی در برابر این نهاد تربیتی باید اتخاذ نمود. برای پاسخگویی به این پرسش لازم است به بحثی که در فصلهای قبل داشتیم مراجعه کنیم. در جربان بحثها به این نتیجه رسیدیم که تربیت مدرسه ای که در کشورهای غربی تجربه شده و به سایر کشورها و ملل جهان تعمیم داده شده است یک الگوی تمام عیار جهانشمول نیست . بلکه آن شکل و الگو از تربیت مدرسه ای برخاسته و بر ساخته تجارب ملل غرب است بوده و در راستای تحولات آن سرزمین و رهاورد تمدنی آن است . از این رو کار بست ساده و اقتباس بدون نقادی و تامل در سایر کشورها نمی تواند لزوما به نوسازی مشابه کشورهای غربی منجر شود و امکان انقطاع و گسست با پیشینه تجارب فرهنگی و اجتماعی کشورهای دیگر را فراهم می آورد . این کار از یک سو موجب انفعال فرهنگی جوامع دیگر شده و به گونه ای هژمونی (سلطه) فرهنگی را برای غرب به ارمغان می آورد چه این که شواهد نشان می دهد که این هژمونی فرهنگی کم و بیش در جهان رخ داده است.

از سوی دیگر باز شواهد نشان می دهد که گسترش تربیت مدرسه ای با الگوی واحد برگرفته از تجارب کشورهای غربی آنچنان هم که انتظار می رود کشورهای غیر غربی (جهان سوم) را در مسیر کامل توسعه قرار نداده است . چیزی که در برخی کشورها تحقق یافته توسعه ناموزون و ناقص است . بیشتر غربی شدن تا مدرن شدن . عدم وفاق نسبی الگوهای غربی تربیت مدرسه ای با کشورهایی که دارای پیشینه فرهنگی و اجتماعی ریشه دار و مستحکمی هستند . موجب ناهماهنگی و عدم انسجام در کارکرد نهادهای آموزشی شده است . مشاهده می شود که اقدامات اصلاحی و تحول جویانه به سبب همین عدم وفاق و انسجام ناکام می ماند و یا با موفقیت آنچانی روبرو نمی شود.

برخی کشورهای اسلامی علی رغم سابقه زیاد در استقرار الگوی تربیت مدرسه ای غربی اما به همین دلیل نانسجامی و و عدم وفاق ریشه ای این الگو با بافت و بستر فرهنگی و اجتماعی نتوانسته اند در مسیر پیشرفت مطلوب قرار گیرند. این کشورها هنوز هم در زمره کشورهای توسعه نیافته هستند. بنابر این می توان از این مقدمات چنین نتیجه گرفت که هر کشوری باید بر اساس مبانی و پیشینه فرهنگی و فلسفه تربیتی اجتماع خودبه ویژه برای تربیت مدرسه یا حتی دانشگاهی تبیینی ویژه و الگوهای مناسب ساخته و پرداخته کند. زیرا همانگونه که بحث شد مدرسه و دانشگاه بیش از هر نهادی تابع مقتضیات اجتماعی است و چگونگی های آن، حدود و ثغور و ویژگی هایش متأثر از شرایط اجتماعی است. انتظار از مدرسه و دانشگاه به عنوان نهادی برای تغییر و تثبیت و استمرار فرایندهای تحول اجتماعی و هم چنین تداوم بخشی ارزش ها و هنجارهای پایدار جامعه، رسالتی دارد؛ نشان می دهد که این نهاد یعنی مدرسه پیوند عمیقی با بستر آن اجتماعی دارد که در آن نشو و نما کرده است.

بدینسان و با عنایت به استدلال فوق راهبرد اساسی برای پاسخ به چالش و پرسش پیش گفته، آن است که هر کشور و ملتی با توجه به شرایط اجتماعی و تجارب تاریخی خود با تأمل فلسفی اقدام به بازنگری در الگوهای تربیت مدرسه ای رایج کرده و فلسفه تربیت مدرسه ای مناسبی را برای صورت به عنوان فلسفه ملی و بومی صورت بندی نماید. یعنی در مواجهه با مدرسه جدید، راهکار اصلی مواجهه انتقادی با سنت های آموزشی و تجارب جدیدی است که از کشورهای دیگر به ما می رسد. آنچه که ضرورت دارد همانا تأمل فلسفی است در باب مدرسه و مبانی نظری آن. در حالی که در عصر حاضر جریان های فکری منتقد اساسی مدرسه در اروپا و غرب شکل گرفته است. منتقدانی که اساس مدرسه را مورد سوال قرار داده اند چنین مواجهه انتقادی با آن نیز ضرورت جدی تری دارد و هر چند چنین مواجهه ای با تأخیری بیش از یکصد سال هم صورت گرفته باشد.

برای مدعای فوق می توان دلایل دیگری نیز اقامه کرد. به این صورت که مدرسه جدید و این شکل از تربیت (رسمی و عمومی) که در آن ارائه می شود اقتضائات ویژگی هایی دارد که آن را نیازمند تأمل و توجه عمیق تری می کند. از جمله این که مدرسه جدید، تشکیلاتی تربیتی است که به نحو خاصی و ویژه ای با نظام سیاسی و حقوقی کشور ارتباط دارد. مدیریت و تمشیت امور مدرسه در آغاز شکل گیری اش به دولت ملت های نوظهور واگذار شد. "دولت ملت" ها این مسئولیت را از دست نهاد مذهب خارج ساختند. هم چنین اجباری شدن

آن نیازمند صورت بندی قوانین و مقررات ملی خاصی بوده است. از جمله این که می بایست در نهادهای قانونگذار قوانینی در مورد اجباری بودن این نوع تربیت تصویب و به قوه مجریه ابلاغ گردد.¹ این موارد به روشنی تأمل برانگیز بوده و خاستگاه ها و کارکردهای مدرسه جدید را به پرسش می کشاند.

به هر روی، مدرسه جدید به عنوان یکی از اشکال نوپدید تربیت و رهاورد تمدن غرب، دارای ریشه ها و وابستگی هایی به فرهنگ و شرایط اجتماعی تمدن غرب است که بدون ملاحظه این وابستگی ها شاید نتوان به سادگی و بدون تأمل عمیق و دقیق زوایای پیدا و پنهانش، آن را در یک بستر اجتماعی دیگر بکار بست مگر با ملاحظاتی چند. این کار نیازمند مواجهه فعال نه انفعالی و نقد و بررسی دقیقی است. بدون کاویدن ریشه ها و بازنمایی آن ریشه ها، مواجهه انتقادی با اقتباس میسر نیست.

از سوی دیگر، با وجودی که در خصوص ضرورت و لزوم خود تربیت در مفهوم عام آن به عنوان یک ضرورت اجتماعی، اتفاق نظر بین دیدگاه های مختلف وجود دارد اما در مورد مدرسه جدید و نوع تربیتی که در آن ارائه می شود یعنی تربیت مدرسه ای، آنگونه که در مباحث پیشتر آمد، چند و چون ها و مواجهه انتقادی تند و شدیدی در مجامع علمی ملاحظه می شود. برخی مکاتب فلسفی غربی از منتقدین سرسخت مدرسه جدید هستند و لایه ها و زوایای مهمی از ماهیت و کارکرد مدرسه جدید را واکاوی و نقادی کرده اند.

افزون بر تحلیل فوق از زوایه دیگر شاید بتوان مجوزی برای برخورد انتقادی با مدرسه مدرن را تبیین کرد. از منظر ارزش های دینی و دانش فقه کارکرد مدرسه جدید نیز قابل تأمل است. یکی از قواعد فراگیر و گسترده در تمامی بخش های دانش فقه، قاعده «نفی سبیل»² است. این قاعده به گونه ای است که دلالت آشکاری در تنظیم سیاست ها و روابط جوامع اسلامی با جوامع دیگر دارد. صرف نظر از مباحث و اختلاف فقها بر سر این

۱. در کشور ما در سال 1328 قمری قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه تصویب شد سال بعد یعنی سال 1329 قمری قانون اساسی معارف تصویب شد و تعلیمات عمومی که در تشکیلات مدرسه و یا مکتب ارائه می شد اجباری اعلام گردید. و دولت تصدی گری مدارس جدید را به صورت قانونی در اختیار خود گرفت. بی تردید اهداف و برنامه های این تشکیلات تربیتی (مدرسه جدید) با شرایط اقتصادی و اجتماعی و حتی تمایلات ایدئولوژیک دولت ارتباط تنگاتنگی برقرار می کند. از این رو شاهد هستیم که با افول دولت قاجاریان و ظهور سلسله پهلوی با مشی استبدادی، نظام آموزشی مبتنی بر مدرسه جدید با شیوه مدیریت متمرکز در راستای توسعه ایدئولوژی مطلوب حاکمیت قرار گرفت.

2. سبیل به معنای راه و حجت است و از نظر فقهی مراد از نفی سبیل این است که خداوند متعال حکمی جعل (وضع) نکرده است که بر اثر آن برتری کفار را بر مسلمانان ثابت کند. آیه 41 سورة نساء می فرماید "خداوند تسلطی برای کافرین بر مسلمانان قرار نداده است." مفاد این آیه این است که خداوند حکمی را که موجب تسلط کفار بر مسلمانان شود جعل نکرده است. اگرچه برخی (مانند شیخ انصاری) اعتقاد دارند که این آیه ناظر به حیات اخروی است اما بنابر مفاد برخی دیگر از آیات دیگر قرآن و روایاتی مانند حدیث مشهور پیامبر (ص) که می فرماید اسلام دین برتر است و هیچ آئینی بر او برتری ندارد و همچنین عقل و اجماع، این قاعده در فقه اسلامی جزء قواعد فراگیر و گسترده در تمامی ابواب فقه است (رحمانی، 1389).

قاعده و کیفیت شمول آن در امور اجتماعی، به نظر می رسد (و این منطقی هم می نماید) که جوامع اسلامی باید به گونه ای عمل کنند که در حوزه مسایل فرهنگی، اجتماعی و سازو کارها نهادهای مرتبط با آن موضوعات، باب سلطه بیگانگان و سلطه پذیری از ایشان باز شود و در حوزه های فکری و نظری به ویژه به کسب قدرت و استقلال و بومی سازی دانش ها و تخصص ها عنایت داشته باشند. این جریانی است که در دوره بیداری مسلمانان در قرون 19 و 20 میلادی به شدت مورد تائید و تاکید رهبران فکری جوامع اسلامی بوده است. سیدجمال الدین اسدآبادی¹ برخی دیگر از شخصیت های بزرگ جهان اسلام مانند محمد عبده² و اقبال لاهوری³ چنین دغدغه هایی را داشته اند. هم چنین برخی از فتوای تاریخی رهبران مذهبی ما در حوزه مسایل سیاسی و اجتماعی از آبخور چنین قاعده فقهی سیراب شده است. از جمله فتوای تحریم تنباکو توسط آیت الله میرزای شیرازی در دوران ناصرالدین شاه، حمایت از ملی شدن صنعت نفت توسط آیت اله کاشانی، فتوای تحریم کاپیتولاسیون⁴ توسط امام خمینی (ره) شاید برخوردهای تند سنت گراهایی مانند شیخ فضل اله نوری در دوره قاجار با مظاهر مختلف تمدن غربی (که یک تمدن بیگانه محسوب می شود) مانند مدرسه جدید بر اساس چنین موضعی قابل تفسیر باشد.

تجارب قرون اخیر نیز نشان داده است که یکی از مجاری مهم برای نفوذ استعمارگران در دوران شیوع استعمار کشورها و ملت ها توسط کشورهای غربی، نظام تربیتی جوامع است. اگرچه وابستگی های اقتصادی با روشهایی مانند روش مهاتما گاندی⁵ یا فتوای تحریم تنباکوی میرزای شیرازی به سادگی قابل مواجهه و مقابله است اما وابستگی های فرهنگی و تربیتی چنین نیست. زیرا نظام تربیتی ناوابسته، زمینه ساز پویایی و اصالت و تحولات اجتماعی خواهد بود و برعکس وابستگی در نظام تربیتی به وابستگی های رنج آور دیگری هم منجر خواهد شد.

1. سید جمال الدین اسدآبادی از بیدارگران جهان اسلام است که در طول عمر خود در بیشتر بلاد اسلامی نقش آفرینی کرد. به نظر شهید مطهری او راه حل اعتدالی ملل اسلامی را جذب توسعه و دانش و فنون جدید، مبارزه با روحیه خود باختگی و باز گشت به اسلام اصیل می دانست. (به نقل از ویکی شیعه، مدخل سید جمال الدین اسدآبادی، تاریخ برداشت 97/3/12)

2. او از شاگردان سید جمال الدین اسدآبادی است. در موافقت با افکار وی در مصر تلاشهای بسیاری کرد. او را می توان از بیدارگران ملل اسلامی دانست.

3. شاعر و فیلسوف و سیاستمدار پاکستانی است که او را می توان از منادیان احیای فکری مسلمانان دانست. در این زمینه آثاری از خود به جا گذاشته است. مهمترین کتاب او "تجدید بنای اندیشه دینی در اسلام" که در ایران به فارسی ترجمه شده است.

4. قانونی که در زمان پهلوی دوم محمد رضا شاه تصویب شد که به موجب آن به اتباع آمریکایی در ایران مصونیت قضایی می داد.

5. گاندی رهبر سیاسی و معنوی مردم هندوستان توانست با تحریم منسوجات انگلیسی امپراطوری انگلیس را شکست دهد.

بنابراین به اقتضای قاعده نفی سبیل به نظر می رسد که نهادهای تربیتی جوامع به ویژه نهادهای تربیتی جدید مانند مدرسه که در شکل فعلی آن تحت تاثیر تجارب اجتماعی مغرب زمین و فلسفه خاص شکل گرفته است باید متناسب با فرهنگ بومی و شرایط و بسترهای اجتماعی حاکم بر این جوامع عمیقاً و از مبانی نظری باز تعریف و الگوسازی شوند تا داد و ستد و تعامل ناگزیر این نهاد با دیگر نظام های تربیتی منجر به تثبیت و تداوم تسلط فکری و فرهنگی بیگانگان بر نظام تربیتی کشور و حتی جوامع اسلامی نشود.

بی تردید پویایی و تعالی جوامع اسلامی در دوران معاصر مرهون چنین نگرشی خواهد بود. اگرچه باب تعامل و تعاطی با اقوام و ملل گوناگون بر جوامع اسلامی از همان آغاز ظهور اسلام باز بوده و هست و هیچ گاه مسلمانان به دور خود حصار نکشیده اند و با تلاش زیاد و جذب عناصر سازنده ملل دیگر، فرهنگ و تمدن اسلامی را پویاتر کرده اند. لذا تفسیر این قاعده فقهی در مناسبات جهانی ملل مسلمان باید به گونه ای باشد که موجب انسداد اجتماعی و جمود فرهنگی نشده و پویای آن را زایل ننماید. لیکن این گونه تعامل بر اساس قاعده نفی سبیل تنها در صورتی که مستلزم نفی ایجاد سلطه بیگانگان و موجب غنای جوامع اسلامی شود مورد پذیرش است با این استدلال به نظر می رسد تحقق این امر درحوزه تربیت ، نیازمند بازنگری در فلسفه مدرسه جدید است.

باز اندیشی و تدوین فلسفه تربیت مدرسه ای اجتماع

حال که ضرورت بازاندیشی نظری در بنیان های نظری مدرسه جدید از منظر تاریخی، اجتماعی و فقهی روشن شد. چنین ادعایی به کرسی تایید نشست پرسشی مهم در کمین ذهن ما می نشیند و ما را از ساده انگاری مواجهه انتقادی با نظام آموزشی مدرسه جدید برحذر می دارد این پرسش مهم چنین است که «بازاندیشی در بنیان های نظری مدرسه جدید از منظر مبنایی فکری بومی و اسلامی با چه روش و شیوه ای باید انجام شود؟» اگرچه این پرسش مبنای آغاز حرکت فکری و تکاپوی ذهنی ما برای بازاندیشی است اما به نظر چنین می آید که خود این پرسش در بستر یک چالش و پرسش مهم تری قرار گرفته است که همان چالش و پرسش کلیدی است که کلیت جوامع اسلامی و حتی گسترده تر از آن کلیه جوامع شرقی با داشتن سنتهای قوی و مستحکم در برابر تمدن غرب با آن روبرو هستند. درواقع انگاه که این جوامع با تمدنی متفاوت و متمایز از خود که دارای

قدرت های خاصی نیز بود مواجه شدند چنین مواجهه نظری هم شکل گرفت . این چالش همان چیزی است در پرسش عباس میرزا به شکل دیگری صورت بندی شد. این پرسش سالهاست که دغدغه بسیاری از اندیشمندان کشورهای مختلف از جمله کشور خود ما¹ بوده و هنوز هم هست، گویی جدالی است که پایان نپذیرفته است. پرسش یاد شده را می توان به این شکل ، صورت بندی کرد که اساساً «چه نسبت عقلانی و مستدل بین سنت های جاری به ویژه آنهایی که در تعلیم دینی ریشه داشته و سازوکارهای عقلانی مدرنیته می توان برقرار کرد؟» بخش زیادی از توان فکری اندیشمندان در راستای پاسخ دادن به این پرسش هزینه شده و بسیاری از تحولات اجتماعی یکی دو قرن معاصر متأثر از پاسخهایی بوده است که به این پرسش داده شده است. به هر صورت نوعی نگاه انتقادی در جوامع اسلامی و در کشورها ما شایع بوده است در دل این مواجهه، چند جریان متفاوت هم قابل شناسایی است که هر یک به زعم خود راهکاری را برای مواجهه با مدرنیته ارائه داده اند. در یک طبقه بندی ارائه شده از جریان های فکری معاصر در بستر چالش سنت و مدرنیته به سه رویکرد تجدیدگرا ، شریعت گرا و تمدن ساز اشاره شده است. (سبحانی، 1385).

اندیشمندان اسلامی طرفدار رویکرد شریعت گرایی راه حل مسایل اجتماعی مسلمین را اجرای احکام فقهی بدون نیازه پردازش الگوهای عینی و تجربی می دانند. اندیشه های این گروه بر پنج محور دور می زند:

- اصول گرایی؛
- آئین گرایی و تکلیف مداری؛
- اجتهاد گرایی و روش مندی در فهم دین؛
- التقاط ستیزی
- و گذشته گرایی.

اندیشمندان مسلمان طرفدار تجددگرایی اسلامی چاره حل مسائل مسلمانان را در تن دادن به اصول و چهار چوب مدرنیته می دانند اینان تلاش بلیغی داشته اند تا این چهارچوب را با اسلام منطبق نمایند. پنج محور اساسی دیدگاه اینان عبارت است از :

- نگرش انسان مدارانه؛

¹ شخصیت های فکری و سیاسی بزرگی از جهان اسلام چون سیدجمال الدین اسدآبادی، محمد عبده، سید قطب اقبال لاهوری، شخصیت ملی ما هم مانندعباس میرزا، امیرکبیر، آیت الله نائینی ، ملکم خان ، آخوندزاده، یحیی دولت ابادی، عبدالرحیم طالبوف، زین العابدین مراغه ای ، شیخ فضل اله نوری با این چالش درگیر بوده اند. هر یک به فراخور فهم خود پاسخی به این مساله داده اند.

- علم گرایی و تاکید بر خردابزاری؛
- توسعه گرایی؛
- تاریخت و نسبیت فهم؛
- آینده گرایی.

اما رویکرد «تمدن سازی» در زمینه مواجهه با مظاهر مدرنیته، جهت دیگری را برگزیده است. در این رویکرد افزودن بر وحی و تعالیم دینی. جایگاه ویژه ای برای عقل و بهره گیری از آن برای تمشیت امور اجتماع در نظر گرفته می شود. از منظر این رویکرد دین اگرچه برای زندگی فردی پیام های مهمی دارد اما تمامی دین در جنبه فردی خلاصه نمی شود بلکه جهت گیری هایی برای زندگی اجتماعی هم دارد که در عرصه های مختلف حیات اجتماعی نمود جدی دارد این در عرصه های مذکور هم دارای اصول کلی و هم در مواردی دارای اصول و قواعد جزیی نیز هست.

با وجود این در این رویکرد ممکن است که امکان تکاپوی عقلی برای مومنان فراهم شود. زیرا که دین به خودی خود تمدن نمی سازد. آنچه تمدن ساز است درک و فهم مومنان از موقعیت و شرایط زندگی و به کارگیری توانایی عقل در ایجاد راه و روش های جدید برای تمشیت امور و نهایت خلق یک تمدن است. دین اسلام با وجودی که برای مناسبات و حیات اجتماعی انسانها هم اصول و دستورات کلی و جزیی دارد اما منعی برای کاربرد عقل در تمشیت امور زندگی فردی و اجتماعی ایجاد نکرده است. لذا ظرفیتی را برای این منظور در نظر گرفته است که به این ظرفیت شهید صدر منطقه الفراغ¹ نام نهاده است. نظریه شهید صدر، نظریه ای است که تلاش می کند جایگاه عقل و احکام دینی را در زندگی و حیات فردی و اجتماعی مومنان را تبیین نماید. طبق

¹ ابداع کننده مفهوم منطقه الفراغ شهید صدر است ایشان در خصوص منطقه الفراغ به حوزه ای از زندگی اجتماعی اشاره می کنند که قانونگذاری در آن حوزه به عهده حکومت قرار گرفته است و شارع مقدس با ترک عمدی احکام الزام آور در این حوزه خواسته است تا متناسب با شرایط متفاوت قانونگذاری شده و نیازهای زمان و مکان برآورده شود. شهید صدر می گوید «مکتب اسلام دارای دو جنبه مستقل است: یکی بطور منجز به وسیله شارع تعیین گردیده و تغییر و تبدیل در آن راه ندارد. جنبه دیگر که آنرا «منطقه فراغ» نامیده ایم، باید به وسیله ولی امر (دولت) بر حسب نیازها و مقتضیات زمان و مکان تنظیم شود.» منطقه فراغ» تعبیری است نسبت به نصوص تشریعی، نه نسبت به واقعیتهای عینی و خارجی جامعه عهده نبوت. چه اقدامات نبی اکرم (ص) در حدود قلمرو مزبور، بر طبق هدفهای اقتصادی آن روزگار و احتیاجات عملی عصر، صورت پذیرفته است. به عبارت دیگر باید گفت که آن دسته از تصمیمات پیامبر که در چارچوب عنوان بالا اتخاذ شده، نه در زمانهای مختلف و نه در مکانهای متفاوت ثابت و لایتغیر محسوب نمی شود و نباید سیره آن حضرت را در این خصوص یک روش تشریعی ثابت تلقی کرد. زیرا پیامبر (ص) در آن زمان و مکان بخصوص به عنوان ولی امر- دولت- و بنا به مقتضیات سیاسی روز، چنان تصمیماتی اتخاذ کرده است (اسماعیلی، 1391)

این نظریه مسلمانان و حاکم اسلامی می تواند در جایی که حکم الزامی وجود ندارد، مسلمان با کمک عقل خود و در راستا و متناسب با احکام الزامی دیگر اقدام به صورت بندی قواعد و هنجارهای ویژه کنند.

عقلای جوامع اسلامی برای این بخش از زندگی که بر اساس تحولات مختلف و امور جدید در حال تغییر و تحول دائمی است تصمیم گیری نمایند. این کار البته نیازمند آن است که به صورت روشمند و عقلانی نیز صورت گیرد و برای حوزه ای که قواعد و احکام ثابت تعیین نشده است، قواعد و قوانین و دستورالعمل هایی را وضع نماید. چنین مواجهه عقلانی با مسایل و موضوعات جدید در زندگی اجتماعی و فردی بشر در حوزه تربیت نیز نمود دارد. از این رو مدرسه جدید به مثابه یکی از نشانه های مدرن شدن، موضوع تامل عقلانی خواهد بود و نیازمند آن است که در چهارچوب احکام و اصول و ارزشهای ثابت دین درباره آن اندیشه مندی صورت گیرد. چنین مواجهه با سنت و مدرنیته را کم و بیش هم در افکار و اندیشه های صاحب نظران دیگر هم می توان یافت.

ماجد عرسان الکیلانی (1389) در کتاب فلسفه تربیت اسلامی در یک تحلیل تاریخی از فرایند تحولات نظام های تربیتی در جهان اسلام در قرون اخیر، پس از تقسیم بندی موسسات تربیتی فعال در جوامع اسلامی، در چند قرن گذشته آن را مورد انتقاد قرار می دهد. از نظر وی موسسات تربیتی جهان اسلام در مواجهه با مدرنیته دو دسته شده اند. گروهی به سنت چسبیده اند و گروهی به تجدد و مدرنیته گرویده اند. گروه نخست هیچ فلسفه تربیتی روشن و متناسب با نیازهای جوامع اسلامی ارائه نداده اند و تنها به تمجید و افتخار به گذشته اکتفا کرده اند و گروه دوم یکسره به تقلید از دیگران گرائیده اند. و تجارب گذشته را وانهاده از نیازهای بومی و شرایط تاریخی و فرهنگی کشورهای اسلامی بی توجه شده اند. این فیلسوف مسلمان چاره را در برگشت به اسلام و تدوین فلسفه تربیتی مبتنی بر آموزه های اسلامی با درک صحیح از شرایط جهان امروز - یعنی قرائتی نو از فلسفه تربیتی اسلامی متناسب با شرایط زمانه - می داند.

باقری (1385) نیز در صورت بندی دیگری از یک شیوه مواجهه با چالش سنت و مدرنیته در حوزه مدرسه به نام «سنت گرایی تحولی» نام می برد. وی در تبیین سنت گرایی تحولی چنین می گوید: «سنت گرایی بیان گر آن است که برای تداوم مناسب حیات اجتماعی، باید ارتباط با گذشته را همواره و از آن تغذیه کرد ... تحولی بودن در سنت گرایی بیانگر تحولی آزاد است که از پیش در چیزی به عنوان «هویت اجتماعی» یا «مرحله ای تاریخی» رقم نخورده است بر این اساس هر جامعه ای در عین حال که از سنت های پیشین پیروی می کند باید

نقش ویژه خود را در شرایط خاص درک و ایفا کند.... بنابراین همچنانکه فرارفتن از گذشته پذیرفته نیست خود ماندن در آن نیز قابل قبول نخواهد بود.... برخی از سرمایه ها و دستاوردهای گذشتگان ثبات دارد و باید از آنها بهره مند شد برخی دیگر مشمول زمانند و با سپری شدن زمان قابل بهره مندی نخواهند بود و باید با شناخت موقعیت های نوظهور ، منشاء تحول در آنها شد و حلقه های زنجیره پیوند تسلی افزود. (باقری ، 1389 ، ص 62 – 61) بدینسان با مطالعه و تأمل باید روح و باطن سنت ها را بازشناسی کرده و متناسب با زمانه و نیازهای روز تحولات لازم را در آنها ایجاد کرد.

در کتاب تبیینی از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، بحثی نوآورانه در زمینه فلسفه تربیت مطرح شد . در اینجا این ایده مطرح شد که برای انسجام مناسب عملی بین اقدامات تربیتی در یک جامعه همچون جامعه کنونی ایران لازم است که فلسفه تربیتی مناسبی صورت بندی شود که ما در اینجا نامش را فلسفه تربیت اجتماع نام نهادیم . این فلسفه به مثابه چهار چوب نظری چشم انداز مشترکی برای همه عناصر و عوامل ذیمدخل در امر تربیت در کشور فراهم می آورد. در اینجا ضمن تأکید مجدد بر وجود چنین فلسفه ای برای جامعه کنونی ایران ، در راستای چنین نیازی ، صورت بندی و تدوین فلسفه تربیت مدرسه ای که یکی از وجوه و اشکال تربیت در معنای عام آن است بر اساس بحث ها و استدلال های فوق محرز گردید. از آنجا که فلسفه تربیت چون چتری نسبت به اشکال مهم و جاری تربیت از جمله تربیت مدرسه ای عمل می کند . ضرورت دارد که در تدوین و صورت بندی فلسفه تربیت مدرسه ای یا همان تربیت رسمی و عمومی انسجام قابل قبولی بین مدعیات تربیتی مندرج در آن فلسفه و فلسفه تربیت مدرسه ای که بناست چشم انداز مشترکی را برای تمامی کارگزاران تربیت مدرسه ای فراهم آورد ، وجود داشته باشد.

اما نکته روش شناسی مهم تری در اینجا لازم برای صورت بندی فلسفه تربیت مدرسه ای مطرح شود. هر فلسفه یا چهار چوب نظری برای هدایت جریان تربیت مدرسه ای نمی تواند فارغ از شرایط و بستر اجتماعی ایران معاصر باشد. بنابر این چنین فلسفه ای باید صرف نظر از ارتباط محتوایی با فلسفه تربیت لازم است در راستای پاسخگویی به چالش های امروزی ایران باشد. بی تردید این فلسفه از یک سو متناسب با سنت های ارزشی و فکری اسلامی و ایرانی خواهد بود و از سوی دیگر با توجه به مقتضیات عصر حاضر و تجارب ملل دیگر خواهد

بود. بنابر این به نظر می رسد برای تأمل فلسفه تربیت مدرسه ای در جمهوری اسلامی ایران این راهبردهای روشناختی باید مورد توجه قرار گیرد

- تکیه بر مبانی تربیتی مندرج در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران
- توجه به مقتضیات بومی و تجارب تاریخی جامعه ایران در زمینه تربیت مدرسه ای
- توجه به چالش های پیش روی تربیت مدرسه ای در جامعه معاصر ایران
- توجه به ظرفیت حرفه ای و نظوروری های موجود متخصصان فلسفه تربیت در کشور

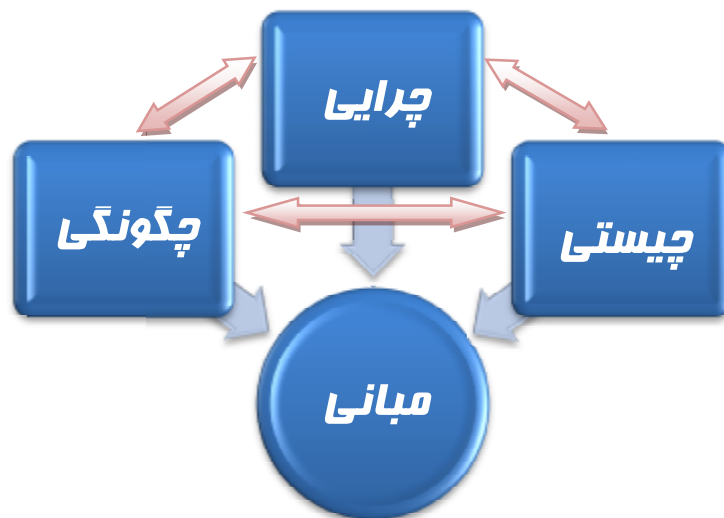
چهار چوب نظری فلسفه تربیت رسمی و عمومی

چنانکه در کتاب تبیین فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران گفته شد، فلسفه تربیت دانشی است که با روش های خاص فلسفی به تأمل و پاسخگویی به سه پرسش اساسی در باره تربیت - یعنی بیان چیستی تربیت چرایی تربیت و چگونگی تربیت اهتمام می ورزد. به همین سیاق در تلاش برای تدوین فلسفه ای برای تربیت مدرسه ای لازم است همین چهار چوب سه گانه مورد توجه قرار گیرد. البته با عنایت به این نکته که این چهارچوب زیر مجموعه چهار چوب کلانتر فلسفه تربیت قرار می گیرد. تنها تفاوت این است که موضوع مورد بحث یک از مصادیق تربیت است یعنی شکل خاصی از تربیت که نیازمند صورت بندی یک چهار چوب فلسفی است. مراد از چیستی، تعریف تربیت مدرسه ای و بیان ویژگی های آن است. در این بخش فیلسوفان تربیتی تلاش می کنند ماهیت و جوهر عمل تربیت را تشریح و تبیین نمایند. و در پی آن ویژگی های متمایز کننده آن را بررسی و تبیین می نمایند. در بخش چرایی تربیت ضرورت تربیت و هدف آن مورد بحث قرار می گیرد. اگر چه بحث کردن از ضرورت تربیت در معنای عام، در مواردی به نظر غیر ضروری می رسد اما بحث در باره تربیت مدرسه ای به عنوان مصادیقی از مصادیق تربیت، با عنایت به چالش های امروزی آن کاملاً ضروری است. مولفه اهداف هم از بحث های بنیادین برای صورت بندی هر چهار چوب نظری برای هر گونه تربیت است. در بخش چگونگی، بحث بر روی اصول و ورشهایی است که می توان با آنها، تربیت مدرسه ای را محقق نمود.

اما این تلاش روشمند برای تدوین یک چهارچوب نظری (یا نظریه) هدایت‌کننده عمل تربیت، خود باید بر مبنای فکری مشخصی استوار باشد. به سخن دیگر هر آموزه و یا نظریه تربیتی نیاز به ابشخورهایی دارد. که این ابشخورها در مباحث علمی و فلسفی دیگری قرار دارد. در اینجا منظور از آموزه دیدگاه‌های خاص و ویژه در باره جنبه‌ای از جنبه‌های مختلف تربیت است. این آموزه‌ها عموماً به صورت گزاره‌های ایجابی و با ساختار نحوی "بایدی" اعلام می‌گردد. ماهیت این گزاره‌ها الزاماتی عملی برای هدایت جریان تربیت است. باید چنین کرد و باید چنان کرد. تکیه کلام گزاره‌های ایجابی تربیتی است. مثلاً وقتی یک متفکر تربیتی اعلام می‌دارد که: «معلم بایداز روش‌های فعال تدریس استفاده کند.» در واقع او یک آموزه تربیتی را بیان کرده است. در واکنش به این ادعای تربیتی می‌توان پرسید که: «چرا چنین باید کرد.» او برای دفاع از آموزه خود و اقناع مخاطب خود باید استدلال کند

اما نظریه مجموعه‌ای از آموزه‌هاست که به صورت هماهنگ و سازگار باهم درباره همه جوانب تربیت در بخش‌های چپستی، چرایی و چگونگی برای هدایت جریان تربیت ارائه می‌شود. در مقام دفاع از استحکام نظریه چونان هر گزاره‌ای که پیشتر بحث شد، آورنده نظریه باید دست به استدلال بزند. به عبارت ساده‌تر هر نظریه تربیتی که توسط یک فیلسوف تربیتی در سه حوزه بنیادی چپستی، چرایی و چگونگی تربیت بیان گردد، برای مدلل کردن و اقتناع دیگران برای پذیرش آن نظریه تربیتی، نیازمند دفاع مستدل با توجه به مجموعه‌ای از گزاره‌های از پیش مقبول برای روشن شدن صحت و قوت، آن گزاره است. یعنی بیان ادله، شرط استحکام و پذیرش هر گزاره تربیتی است. یکی از مهم‌ترین و قابل قبول‌ترین روش‌های تبیین و استدلال در فلسفه تربیت، تکیه بر آن دسته از دیدگاه‌های بنیادی است که گزاره تربیتی فیلسوف از آنها برآمده است و از آن آبشخور سیراب می‌شود. مثلاً وقتی از یک کارگزار تربیت مانند معلم خواسته می‌شود که از روش‌های یادگیری مشارکتی استفاده کند. او حق دارد بپرسد: «چرا باید از این روش استفاده کنم؟» در پاسخ به این مواجهه انتقادی معلم و دلیل خواهی او لازم است به بنیاد نظری این تجویز روشی پرداخت. و برای او چنین دلیل آورد که چون یادگیری امر اجتماعی است و در یک بافت اجتماعی رخ می‌دهد. بنابراین اجتماعی از یادگیرندگان باید با مشارکت یادگیرند. این

نیازمند روشهای متفاوت از روشهای فرد گرایانه است. چنین استدلالی برای توجیه روشهای مشارکتی لازم است . با این توضیحات مشخص می شود . چهار چوب نظری مورد نظر برای صورت بندی فلسفه تربیت مدرسه ای همین چهار عنصر است که به شکل زیر قابل نمایش است .



بر این اساس در چهار فصل پیش رو تلاش می شود. مباحث مرتبط با هر یک از این مولفه های چهار گانه ارائه شود .

فعالیت‌های یادگیری

با بررسی تعریف سنت و مدرن ، چگونگی و آثار تقابل آن دو را تحقیق کنید
با بررسی دیدگاه صاحب‌نظران مسلمان دیدگاه آنها را در خصوص چگونگی مقابله با چالش سنت و مدنیته
طبقه بندی نمایید.
در چالش بین سنت و مدرنیته جایگاه مدرسه کجاست و چه نقشی دارد.

فصل پنجم

مبانی فلسفه تربیت رسمی و عمومی

اهداف فصل :

انواع مبانی تربیت مدرسه ای را صورت بندی نموده و برای هر یک يك جمع بندی ارائه دهد .
مقایسه ای انتقادی بین مبانی صورت بندی شده با مبانی رویکردهای بدیل تربیت مدرسه ای ارائه دهد

پیش سازماندهنده بحث:

تربیت دانشی است که محتوای آن شامل گزاره های تجویزی و بایدی است . منبع الهام بخش این گزاره ها دانشهای دیگری است که توسط دانشمندان دیگری تولید شده است. اگر چه کارگزاران تربیتی عموماً در معرض گزاره ای تجویزی هستند و اما قاعداً لازم است در حین تبیین و تشریح گزاره های تربیتی از مقومات و بنیان های معرفتی حمایت کننده از آن گزاره های بایدی سخن گفت. این مقومات و بنیان های معرفتی را ما مبانی می نامیم که در هر صورت بندی يك نظریه تربیتی باید طرح شده و مورد بحث قرار گیرند. انی فصل به تشریح و مبانی فلسفه تربیت مدرسه ای اختصاص دارد.

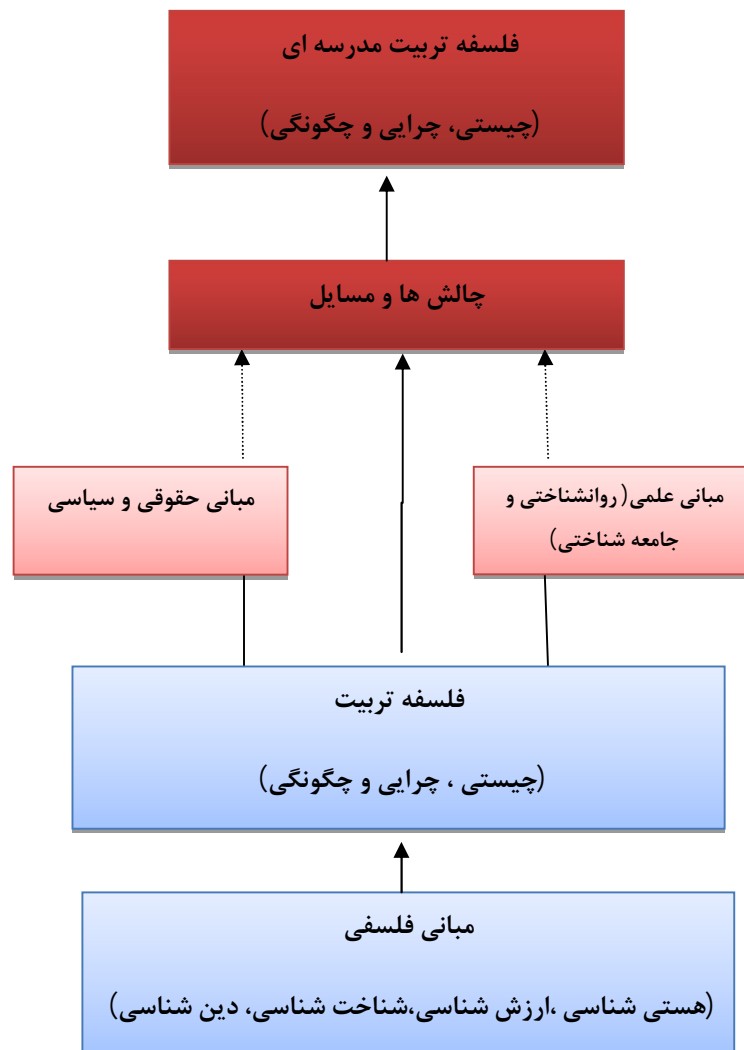
چیستی مبانی تربیت مدرسه ای (رسمی و عمومی)

مبانی در واقع ریشه های نظری است که هر آموزه یا نظریه را مستدل می سازد. در کتاب تربین فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بیان کردیم که مبانی هر دیدگاه تربیتی شامل سه گونه است. گونه نخست آن شامل مبانی فلسفی است که خود به چهار دسته خردتر یعنی مبانی هستی شناسی، شناخت شناسی و ارزش شناسی و دین شناسی بخش می شود. هر یک از این مبانی فلسفی چهار گانه خود شامل گزاره هایی است که بنیاد مواضع تربیتی خواهند بود. گروه دوم از مبانی از سنخ گزاره های برگرفته از علوم و دانش های تجربی هستند که با تربیت مرتبط هستند. دانشهایی مانند روانشناسی، جامعه شناسی و زیست شناسی از آن گونه اند نظریات و داده های توصیفی و تجربی این دانشها از چگونگی زیست انسانی می تواند مبنایی برای آموزه های تربیتی باشد. به ویژه در مقام چگونگی و انتخاب روش ها این دانش ها منبع مناسبی هستند. ذکر این نکته ضروری است که نظریات روانشناختی و جامعه شناختی که در یک نظریه تربیتی، مبنا قرار می گیرد خود باید با مبانی فلسفی در ابعاد چهار گانه هماهنگی داشته باشند. در غیر این صورت تعارض در سطح مبانی، فلسفه تربیت را دچار خود ستیزی و فروپاشی منطقی خواهد کرد.

گروه دیگر از مبانی، گزاره هایی هستند که با نظام سیاسی و حقوقی جامعه ارتباط دارند. همانگونه که در مباحث سه فصل پیش مطرح شد برخی اشکال تربیت به ویژه تربیت مدرسه ای با چهارچوب های قانونی (سیاسی و حقوقی) جامعه ارتباط دارند و تحقق کامل این گونه از تربیت و یا راهکارها و روش های موجود در آن با این گروه از مبانی که از نظام سیاسی و نظام حقوقی جامعه برگرفته می شود مرتبط می گردد. این مبانی عموماً در قانون اساسی و قوانین مدنی و موضوعه دیگر قابل دریافت می باشند.

از آنجا که در این کتاب بر روی تبیین فلسفه تربیت مدرسه ای متمرکز شده ایم از آنجا که تربیت مدرسه ای مصداقی از مصادیق متعدد تربیت در یک جامعه است بنابر این این فلسفه خود زیر چتر فلسفه تربیت به معنای عام قرار می گیرد از این رو فلسفه تربیت مدرسه ای به طور مستقیم با مبانی فلسفی ارتباط ندارد. بلکه ارتباطش با مبانی فلسفی از طریق فلسفه تربیت (چیستی، چرایی و چگونگی) انجام می گیرد. بنابر این فلسفه تربیت خود یکی از مبانی فلسفه تربیت مدرسه ای خواهد بود

این چهار گروه مبانی چنانچه گفته شد باید به صورت هماهنگ و منسجم موید هم باشند در غیر این صورت هر نظریه یا آموزه تربیتی که از این مبانی برگرفته شود دچار تزلزل و آشفتگی خواهد شد. اما نکته ای مهم در این میان ناگفته مانده است. اگر بناست فلسفه ای از این مبانی برای هدایت تربیت مدرسه ای در یک جامعه صورت بندی شود لاجرم باید به شرایط عصری جامعه هدف نیز عنایتی داشته باشد. به سخن دیگر نمی توان فارغ از بستر اجتماعی برای یک اجتماع فلسفه تربیت مدرسه ای صورت بندی کرد. بر اساس این استدلال در جریان صورت بندی فلسفه تربیت مدرسه لازم است چالش ها و نیاز های جامعه را نیز مد نظر قرار داد به گونه ای که مواضع فلسفه تربیت رسمی و مدرسه ای بتواند پاسخگوی مسایل و چالش ها باشد. نگاره زیر روابط بین این چهار دسته مبانی را در فلسفه تربیت نشان می دهد



مبانی تربیتی (فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران)

گفته شد که فلسفه تربیت خود یکی از مبانی در خور توجه فلسفه تربیت مدرسه ای است. این فلسفه در کتاب تبیین از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران به تفصیل مورد بحث قرار گرفته است و به نظر می رسد نیازی به آن نباشد که مورد اشاره قرار گیرد. اما از آنجا که بنیاد و هسته هر فلسفه تربیت، تعریف و تبیین چیستی تربیت است. این تعریف چونان نخ تسبیح و چسب عناصر و دیگر فلسفه را به هم وصل می کند و روح تعریف در تمامی ابعاد و اجزا فلسفه تربیت به صورت اشکار و ضمنی جریان دارد، و این برداشت از تربیت لاجرم در سایر انواع تربیت نیز تسری دارد، مناسب خواهد بود که به اجمال گزیده ای از مواضع فلسفه تربیت در مورد ماهیت و چیستی تربیت بحث کوتاه به میان آید. اگرچه پیشنهاد فهم این کتاب، فهم کلی و گشتالتی فلسفه تربیت خواهد بود.

در این تعریف ماهیت تربیت اساساً "زمینه سازی" در نظر گرفته شده است. یعنی تدابیر و اقدامات سنجیده ای که از سوی متریان (عوامل سهمیم و تاثیر گذار) باید برای تحقق غایت تربیت صورت پذیرد. این اقدامات در زمره مقتضیات و عوامل اعدادی تربیت قرار دارد که دو جنبه ایجابی (فراهم نمودن شرایط) و جنبه سلبی (رفع موانع) را شامل می گردد. اما بنیاد تحولاتی که در متربی رخ می دهد یعنی تکوین و تعالی هویت، بر کوشش خود او و در نهایت عمل آگاهانه و آزادانه ای مبتنی است که تعیین کننده تحولات در ساحت وجودی اش می باشد. این بیان نشان می دهد نباید تلقی تربیت به مثابه عمل زمینه سازی معادل رویکرد محیط گرایی دانست. این تلقی از تربیت درست نقطه مقابل محیط گرایان قرار دارد زیرا برخلاف محیط گرایان برای انسان قدرت آزادی و انتخاب قائل است زمینه علت معده هدایت و تعالی فرد است. عمل آگاهانه متربی علت تامه است. همچنین این دیدگاه در مقابل دیدگاه وراثت گرایان قرار دارد که در دیدگاه نیز انسان تابع چگونگیهای فطری و طبیعی خویش است. در حالی که در این دیدگاه چگونگیهای فطری و طبیعی تنها یک عنصر زمینه سازند و آنچه مهم است قدرت انتخاب و عمل آگاهانه متربی است. که حتی فطرت را حد می زند و دچار دسیسه می نماید و یا می شکوفاند. از این رو تربیت به مثابه زمینه سازی امری جامع بوده و تمامی اقدامات هدفمند مربیان (اعم از تعلیم، پرورش مهارت، آداب و عادات، مراقبت، پرستاری، اصلاح محیط و مانند اینها) را شامل می شود

مفهوم "آماده شدن برای تحقق حیات طیبه" نیز ناظر به عنصر عمل آزادانه و آگاهانه مربی است که در غایت تربیت نیز ملاحظه شده است.

بر اساس تعریف ارائه شده نقش آفرینی مربیان در جریان تربیت و تکویت و تعالی هویت از طریق عمل آگاهانه و اختیاری مربی صورت می گیرد. به این صورت که مربی با "درک موقعیت خود" و "عمل" برای بهبود و اصلاح مداوم آن، در جریان تحول خود- یعنی همان صیروت مستمر- نقش آفرینی فعالانه دارد.

عمل آزادانه و آگاهانه مربی (درک و بهبود مستمر موقعیت) بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و ارادی یک نظام معیار (مبانی و ارزشهای مبتنی بر دین حق) صورت می گیرد که متناسب با ابعاد و مراتب حیات طیبه است حرکت متعالی مربی در زنجیره ای از موقعیت ها صورت می گیرد. موقعیت ها با درک و عمل مربی جهت اصلاح و بهبود مستمر آنها از پی هم می آیند و به اصطلاح قبض و بسط می یابند. در زمره عناصر این زنجیره موقعیت های قبض و بسط یابنده، مقتضیات و شرایط فراهم شده توسط مربیان (زمینه سازی سلبی و ایجابی) در جهت حرکت تعالی جویانه مربیان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد قرار می گیرند.

ویژگی دیگر در این تعریف تاکید بر مفهوم "کسب" در اهداف کلی تربیت است. این مفهوم نیز ناظر به عمل آگاهانه و آزادانه مربی است. در واقع کسب تلاشی آگاهانه و ارادی است که مربی در زمینه های فراهم شده برای تحقق و توسعه ظرفیتهای وجودی انجام می دهد. از آنجا که ظرفیتهای وجودی آدمی متعین نبوده و در دو جهت سقوط و صعود شکل می گیرد، جهت گیری ارزشی متعالی این تلاش همان تحقق شایستگی های لازم در ساحت وجودی فرد است. لذا کسب شایستگی ها:

- امری موقعیت محور است
- امری مربی محور است
- تحت تاثیر و در تعامل با عناصر موقعیت شکل می گیرد
- جریان و فرآیندی مداوم است
- عنصر آگاهی و اراده در آن -متناسب با سطح رشد و آمادگی مربی- موثر است

در جریان تربیت بر مسئولیت همه افراد جامعه در تحقق همه مراتب و ابعاد حیات طیبیه از طریق کسب شایستگی های لازم، تاکید می شود. در این دیدگاه شایستگی ها صفات و توانمندی هایی هستند که متربی به کمک آنها در مسیر تکوین و تعالی هویت و رشد استعداد های خود حرکت می کند. این شایستگی ها از منظر لزوم کسب و فراگیری توسط آحاد جامعه، به دو دسته شایستگی های پایه¹ و شایستگی های ویژه² تقسیم می شوند. تربیت جریانی یکپارچه در عین حال در بردارنده اجزاء و عناصر است. به سخن دیگر جریان تربیت جامع تمام اجزاء و عناصری مرتبط با فرایند زمینه سازی برای تحول آزادانه و آگاهانه (مانند: تعلیم، تدریس، تذکر، تزکیه، تادیب و مهارت آموزی) است. لذا توازی مفهومی بین "تعلیم" و "تربیت" و یا "آموزش" و "پرورش" نادرست بوده و منجر به توازی عملی فرایندهای زیر مجموعه می گردد و بالمال موجب آشفستگی در جریان تربیت خواهد شد.

حیث اجتماعی تربیت بسیار مهم و در خور توجه است. تربیت به عنوان عامل اساسی برای گسترش و تعالی مداوم ظرفیتهای وجودی افراد جامعه و بسط و اعتلای تجارب متراکم³ بشری نقش اساسی در پایداری و اعتلای جامعه دارد. لذا تربیت علاوه بر تحقق اهداف فردی در راستای تحقق اغراض اجتماعی نیز بکار گرفته می شود. حیث اجتماعی تربیت در عصر حاضر مورد توجه خاصی قرار گرفته است. تربیت مدرسه ای از جمله اشکال مختلف تربیت است که کاربرد گسترده اجتماعی دارد و امروزه تحقق آن، مطلوب تمامی جوامع می باشد. البته این دوحیث فردی و اجتماعی به صورت مستقل از هم توسعه و تعالی نمی یابد بلکه تجارب متراکم بشری موجب توسعه ظرفیتهای وجودی و یا اشکار شدن ظرفیتهای ناشناخته می گردد و از سوی دیگر این بسط

1 شایستگی های پایه (Basic competencies) آن دسته از صفات و توانمندی ها می باشند که متربیان باید آنها را برای وصول به مرتبه ای لازم و یا شایسته از آمادگی عموم افراد جامعه برای تحقق حیات طیبیه کسب کنند

2 شایستگی های ویژه (Special competencies) آن گروه از صفات و توانمندی ها است که در سطحی بالاتر از مرتبه مورد انتظار آمادگی جهت تحقق حیات طیبیه برای همگان بوده و افراد بر حسب علاقه و استعداد فعلیت یافته خود و نیازهای خاص جامعه آنها را کسب می کنند.

3. این تجارب بشری شامل: (1) مجموعه باورها، نگرش های مقبول افراد جامعه (2) انواع دانش، هنر و فناوری محصول خرد جمعی و (3) ارزش های نهادینه حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی می باشند

ظرفیتهای وجودی موجب توسعه تجارب بشری می شود . به همین سبب است که جوامع تلاش در انتقال فرهنگ و تجارب خود به نسل نواخته دارند. بر این اساس اصل تفرد و اصل اجتماع بر خلاف تصور برخی صاحب نظران تعارضی باهم ندارند (شکوهی ، 1372) و در واقع این اصول مکمل همدیگر بوده و چونان دو دامنه یک کوه هستند که هریک به کمک دیگری استواری و وجود می یابند. از این رو انتقال سرمایه تمدنی جوامع به نسل نواخته عامل تعالی بخش آنان خواهد بود. لذا در این راستا انتقال تجربه یا محتوایی مشخص از تجارب متراکم جامعه به نسل نواخته هدف نیست بلکه فراتر از این ایجاد تحولات مناسب و بسط واعتلای ظرفیتهای انسانی نسل نواخته هدف می باشد. البته این بدان معنا نیست که نوع و چگونگی محتوا علی الاصول بی خاصیت است. بلکه محتوا نیز تعاملی با آن هدف دارد.

در هر صورت آنچه مقوم تربیت مدرسه ای است وجه اجتماعی و کاربرد اجتماعی آن در حیات اجتماعی است. اگر این وجه از کارکرد مدرسه حذف و کنار نهاده شود جایگاه مدرسه در جامعه متزلزل خواهد شد. داشتن نقش تقریباً بی بدیل مدرسه در تکامل و تداوم حیات جامعه در عصر کنونی به این وجه آن مرتبط است. سرکارآرانی در یک جمع بندی از نظرات و دیدگاه های صاحب نظران معاصر و گذشته چنین می نویسد: «آموزش و پرورش (تربیت مدرسه ای) اساسی ترین نقش را در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی از طریق ایجاد محیط و فرهنگ مناسب برای توسعه و تربیت نیروی انسانی ماه و... ایفا می کند.. بهترین سرمایه ای که می توان به نسل آینده اهدا کرد و مطمئن ترین شیوه ای که می تواند فرایند ترقی را در آینده تضمین نماید آموزش و پرورشی (تربیت مدرسه ای) است که اندیشه های آنان را غنی سازد ظرفیت های ذهنی و افق های دید را گسترش دهد. (سرکار آرانی، 1382 ص 31-33) بنابر این در دنیای امروز وجه اجتماعی تربیت مدرسه ای از ارزش و جایگاه بی بدیلی برخوردار است. همین وجه است که تربیت مدرسه ای امروز ی را با تربیت های تقریباً مشابه در گذشته، متمایز می کند و آن را با نظام سیاسی و اجتماعی پیوند عمیق می دهد.

مبانی سیاسی

تربیت مدرسه ای به دلیل قانونمندی، رسمیت، عمومیت والزام آور بودن حضور متربیان در آن با نظام سیاسی حاکم بر جامعه نسبت وثیقی بر قرار می کند. از این رو تدوین فلسفه تربیت هر جامعه نمی تواند نسبت به مقتضیات سیاسی آن جامعه بی تفاوت باشد. این نکته شایان طرح و بحث است که در آغاز پیدایش فلسفه تربیت، این مباحث در مجموعه مباحث فلسفه سیاسی مطرح بوده است. کتاب های «جمهور» افلاطون و «سیاست» ارسطو و «آرای مدینه فاضله» فارابی از این نمونه اند. رویکرد این متفکران به ویژه افلاطون نشان می دهد که تربیت حتی در معنای عام بی تردید با نظام سیاسی هم ارتباط وثیقی دارد. زیرا که وجه اجتماعی تربیت در نظر اینان مهم است. در واقع اجتماع باید برای مصالح عالیه خود، اعضای خود را به گونه ای که می خواهد آماده نماید. این ارتباط در تربیت مدرسه ای به دلیل برخی ویژگی هایی که در این نوع تربیت است شدید تر و جدی تر است. همانگونه که در فصل اول این کتاب بحث شد. مدرسه جدید محصول تحولات سیاسی یا به عبارت دیگر فلسفه سیاسی حاکم بر کشورهای غربی بود انقلاب فرانسه و اقبال عمومی به فلسفه سیاسی لیبرالیسم از مبانی فکری مدرسه جدید است. در واقع دولتهای جدید خود را نماینده ملت تلقی می کردند مسئولیت تربیت عمومی را از محل بودجه عمومی بر عهده گرفتند و سیاست گذاری و برنامه ریزی و اجرای آن را دنبال کردند. اینها نشان می دهد که مدرسه جدید بخشی از فلسفه سیاسی حاکم بر جوامع غربی است.

اما ارتباط تربیت با سیاست از سوی دیگری نیز قابل بررسی است. بررسی اهداف تربیت می تواند ما را در فهم بهتر نسبت بین تربیت و سیاست کمک کند. در مباحث فلسفه تربیت بحث شد که هدف تربیت، آماده کردن افراد برای تحقق حیات طیبیه در وجه فردی و اجتماعی آن است برای این که افراد بتوانند در مهم موفق باشند باید قادر باشند که هویت خود را توسعه و تعالی بخشند. هویت در واقع برساخته تلاشها و انتخاب های افرادی دریستر و حیات اجتماعی است که خود چند لایه دارد. هویت فردی، خانوادگی، قومی، هویت ملی، هویت دینی و هویت جهانی، اگرچه در بخش هویت فردی، نقش فرد فرد اساسی است اما در بخش هویت ملی و هویت

انسانی و حتی هویت دینی هم جامعه نقش آفرینی می کند . لذاست که نمایند آن دسته تلاشهایی که به شکل گیری هویت ملی برای ایجاد انسجام و وحدت ملی و هم چنین تحقق حیات طیبه در وجه اجتماعی آن مرتبط می شود، نهاد سیاست و حکومت است. امروزه حکومتها درست به این دلیل نقش جدی در عرصه تربیت بر عهده دارند.

بنابراین در تبیین الگوی تربیت مدرسه ای برای نظام جمهوری اسلامی ایران باید به ویژگی های سیاسی این نظام نیز توجه شود. یعنی جهت گیری های نظام سیاسی جمهوری اسلامی ایران در ارتباط با تربیت به ویژه تربیت عمومی آحاد جامعه تبیین نمود تا پشتوانه های فلسفی سیاسی مدرسه در جمهوری اسلامی تبیین شود. در این مقام از بحث بنیان های سیاسی حکومت اسلامی تشریح و تبیین می شود. بر این اساس «مبانی سیاسی» آن دسته از گزاره های مفروضی هستند که از یک سو جایگاه تربیت را در نظام سیاسی کشور جمهوری اسلامی ایران نشان می دهند و از دیگر سو چگونگی دخالت و تأثیر نظام سیاسی را در حوزه تربیت بیان می کنند. در اینجا به برخی از مهم ترین مبانی سیاسی تربیت مدرسه ای در جمهوری اسلامی ایران، اشاره می کنیم:

هدف حکومت دینی، زمینه سازی برای تحقق حیات طیبه است. زیرا در اندیشه اسلامی، که هستی مراتبی بی انتها دارد و انسان در دایره هستی موجودی ناتمام و در راه وصول به کمال تلقی می شود، مبنای تأسیس جامعه اسلامی مقاصد و اهداف ویژه ای است که در نگرش اسلامی تعریف شده و به منزله غایت، رسالت و فلسفه دین مطرح است. به این ترتیب فلسفه دین به به فلسفه حکومت دینی و در نهایت به فلسفه تأسیس نهادهای اجتماعی و اقدامات مربوط به آن تفصیل می یابد. لذا هدف از تشکیل حکومت اسلامی ، متناسب با هدف دین، زمینه سازی برای تحقق مراتبی از حیات طیبه در بعد فردی و اجتماعی آن است.

بنابراین، دولت اسلامی، حکومت «زمینه ساز تحقق حیات طیبه» است، نه صرفاً دولت رفاه. به بیان دقیق تر، تأمین رفاه هدف اصلی دولت اسلامی نیست، بلکه هدف اساسی آن زمینه سازی برای تحقق حیات طیبه است و

هر چند با عنایت به نقش حرکت آگاهانه و اختیاری افراد جامعه در تحقق حیات طیبه، توجه دولت اسلامی بیش از هر موضوع بر تربیت افراد جامعه تمرکز می یابد؛ در عین حال، از آن جا که تأمین رفاه و امنیت^۱ و مانند این ها بر موفقیت تربیت آحاد مردم تأثیر آشکار دارد، دولت زمینه ساز تحقق حیات طیبه نیز موظف است به تأمین رفاه و امنیت مردم، همچون مقدمه ای برای تحقق حیات طیبه همت گمارد.

تربیت شایسته عموم مردم به لحاظ حاکمیت اصل مردم سالاری دینی در حکومت اسلامی، هم از جمله اهداف تشکیل حکومت است و هم با توجه به تکیه این نوع حکومت بر انتخاب و حضور آگاهانه مردم، راهکار اصلی حفظ و تداوم نظام سیاسی مطلوب به شمار می آید. چنان که گذشت، تربیت از کارکردهای اساسی حکومت اسلامی به شمار می آید و آن چه به منزله مقاصد و وظایف حکومت تلقی شود (نظیر اجرای احکام الهی، رفاه، امنیت و برپایی عدالت) در حقیقت وسایل و اهداف واسطی برای تحقق حیات طیبه و در عین حال مقدمه تحقق فرایند مطلوب تربیت در جامعه هستند. اما در واقع خاستگاه اقتدار دولت اسلامی و حفظ آن، انسان های رشد یافته ای هستند که در راه برپایی عدالت، پایداری حکومت دینی و گسترش و قوام حیات طیبه، بطور خستگی ناپذیر اهتمام می ورزند. به این ترتیب زمینه سازی برای هدایت یا تربیت آحاد مردم، هم مقصد و هدف دولت اسلامی است و هم، مبدأ و ضامن بقای آن؛ یعنی زمینه سازی حیات طیبه برای عموم مردم - که هم خاستگاه اقتدار عرفی این نوع حکومت مردمی است و هم اقتدار قانونی آن را تداوم می بخشد - از یک سو توسط دولت اسلامی پیگیری می شود و گسترش می یابد لذا نهادهای تربیتی در جامعه اسلامی نسبت به زمینه سازی برای حضور آگاهانه و مشارکت فعال عموم مردم در حیات اجتماعی و سیاسی و تلاش و مجاهدت آحاد متریان برای پیشرفت و اعتلای مداوم جامعه مسئولیت دارند. جریان تربیت با مصادیق و

۱. امام علی (ع) فرمود: «کاد الفقر ان یكون کفرا». همچنین ایشان در عهدنامه مالک اشتر به چهار وظیفه مهم دولت اسلامی یعنی مدیریت مالی، ایجاد امنیت، آبادانی و عمران و استصلاح شهروندان اشاره کرده اند. مطابق این فرمایش، دولت اسلامی وظیفه ای جدی و مهم برای امنیت، عمران و آبادانی جامعه و مبارزه با فقر و ناداری مردم دارد و انجام این وظایف به در واقع زمینه ای برای تحقق حیات طیبه به شمار می رود. با چنین نگاهی، تأمین رفاه و دیگر نیازهای افراد جامعه نیز زمینه ساز تحقق حیات طیبه است.

اشکال مختلفش می تواند زمینه گسترش آگاهی و فهم و کسب شایستگی برای مشارکت در امور اجتماعی¹ را فرام نماید. پیامبر اکرم (ص) می فرماید کلکم راع و کلکم مسئول . مسئولیت همگانی احاد جامعه نسبت سرنوشت جامعه مهم و حیاتی است.

در حکومت اسلامی پیشرفت جامعه، وسیله ای برای بسط هماهنگ و متعادل ظرفیت های وجودی افراد و تعالی تجارب متراکم جامعه در جهت تحقق حیات طیبه است. رسالت دولت اسلامی، سیاست گذاری و برنامه ریزی برای بسط ظرفیت های وجودی افراد جامعه و گسترش تجارب متراکم اجتماعی بر اساس نظام معیار اسلامی است و لذا دولت اسلامی از قدرت اقتصادی، هم چون ابزاری برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد بهره می گیرد. بنابر این در حکومت اسلامی برای تحقق کامل زمینه های حیات طیبه باید به فراهم آردن مقدمات لازم برای تربیت دینی و اخلاقی و سایر ساحت های تربیتی اهتمام مناسبی داشته باشد.

بنابراین تلاش برای تمهید مقدمات تربیت دینی و اخلاقی افراد جامعه از لحاظ ارزشی وظیفه مهم دولت اسلامی است اما تمهید مقدمات لازم جهت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه ای، تربیت علمی و فناوری، تربیت زیبایی شناختی و هنری، و تربیت زیستی و بدنی افراد جامعه نیز از وظایف اصلی دولت اسلامی است.

به بیان دیگر زمینه سازی برای رشد هماهنگ و متعادل همه جنبه ها و استعداد های افراد جامعه بر اساس تعالیم اسلامی، وظیفه نظام اسلامی است. بر اساس این فرض می توان گفت کارکرد تمامی نهادی اجتماعی نیز

۱. یکی از ساختار های مناسب برای مشارکت طلبی احاد در امور اجتماعی و سیاسی ساختار شورا است . شورا یکی از اصول اساسی سیاست و رهبری در دولت و مدیریت اسلامی است. قرآن کریم، در آیه های 159 سوره آل عمران و 38 سوره شورا، پیامبر و مسلمانان را به شورا سفارش کرده است. در احادیث و روایات نیز تأکید بسیاری بر آن رفته است 1 .. این توصیه ها نشانه اهمیت و نقش حیاتی این اصل در بهبود امور جامعه در حوزه های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی و فرهنگی است. نظر خواهی و شورا و مشارکت خردها در حیات اجتماعی (خرد جمعی) از تعالیم اساسی دین مبین اسلام است و این کار برای رهبران و مدیران جامعه ضروری تر و حیاتی تر است. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران در اصل هفتم، برای شورا نقشی ممتاز قائل شده است در این اصل چنین آمده است: «طبق دستور قرآن کریم: و امرهم شوری بینهم، و نیز شاورهم فی الامر، شوراها، مجلس شورای اسلامی، شورای استان، شهرستان، شهر، محل، بخش، روستا و نظایر اینها از ارکان تصمیم گیری و اداره امور کشورند. موارد، طرز تشکیل و حدود اختیارات و وظایف شوراها را این قانون و قوانین ناشی از آن معین می کند».

باید در راستای تحقق آن هدف یعنی فراهم کردن زمینه های رشد و پویایی افراد جامعه و هم چنین کلیت جامعه را فراهم آورد. زیرا در نگاه اسلامی کل فرایند تربیت و همه ابعاد آن باید در چهارچوب نظام معیار اسلامی باشد- چه در ساحت تربیت دینی (به معنای خاص یعنی تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی) و چه در ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت اقتصادی و حرفه ای و...؛ از این رو حتی تقدم و محوریت تربیت دینی و اخلاقی در چهارچوب نظام تربیت اسلامی زمانی معنا می یابد که در آن، سایر ابعاد و ساحت های تربیت نیز از اهمیت لازم برخوردار باشند.

در حکومت اسلامی، جهت گیری تربیتی از جمله اولویت های اساسی همه بخش ها و نهادهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی است. با توجه به مبانی پیش گفته، باید بکوشد تا فرایند تربیت توسط نهادهای تربیت رسمی و غیررسمی بر اساس معیارهای اسلامی تحقق یابد. از این رو جهت گیری تربیتی از مهم ترین اولویت های کل نظام محسوب می شود و لذا برنامه های سیاسی و اقتصادی تابعی از جهت گیری های تربیتی نظام اند و نمی توانند تعیین کننده حدود و ثغور و کمیت و کیفیت تربیت باشند. این جهت گیری های اساسی که عمده تاً ماهیت تربیتی دارند، در اصل سوم قانون اساسی مورد توجه قرار گرفته اند. طبق اصل سوم قانون اساسی: «دولت جمهوری اسلامی ایران موظف است برای نیل به اهداف مذکور در اصل دوم، همه امکانات خود را برای امور زیر به کار برد:

- ایجاد محیط مساعد برای رشد فضایل اخلاقی بر اساس ایمان و تقوا و مبارزه با کلیه مظاهر فساد و تباهی؛
- بالا بردن سطح آگاهی های عمومی در همه زمینه ها، با استفاده ی صحیح از مطبوعات و رسانه های گروهی و وسایل دیگر؛
- آموزش و پرورش [تربیت مدرسه ای] و تربیت بدنی رایگان برای همه در تمام سطوح و تسهیل و تعمیم آموزش عالی؛

○ تقویت روح بررسی و تتبع و ابتکار در تمام زمینه‌های علمی، فنی، فرهنگی و اسلامی از طریق تأسیس مراکز تحقیق و تشویق محققان؛

○ طرد کامل استعمار و جلوگیری از نفوذ اجانب؛

○ محو هرگونه استبداد و خودکامگی و انحصارطلبی؛

○ تأمین آزادی‌های سیاسی و اجتماعی در حدود قانون؛

○ مشارکت عامه مردم در تعیین سرنوشت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خویش؛

○ رفع تبعیضات ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه، در تمام زمینه‌های مادی و معنوی؛

○ ایجاد نظام اداری صحیح و حذف تشکیلات غیر ضرور؛

○ تقویت کامل بنیه دفاع ملی از طریق آموزش نظامی عمومی برای حفظ استقلال و تمامیت ارضی و نظام اسلامی کشور؛

○ پی‌ریزی اقتصادی صحیح و عادلانه بر طبق ضوابط اسلامی جهت ایجاد رفاه و رفع فقر و برطرف ساختن هر نوع محرومیت در زمینه‌های تغذیه و مسکن و کار و بهداشت و تعمیم بیمه؛

○ تأمین خودکفایی در علوم و فنون صنعت و کشاورزی و امور نظامی و مانند این‌ها؛

○ تأمین حقوق همه جانبه افراد، از زن و مرد و ایجاد امنیت قضایی عادلانه برای همه و تساوی عموم در برابر قانون؛

○ توسعه و تحکیم برادری اسلامی و تعاون عمومی بین همه مردم؛

عموم این موارد با نقش تربیتی حاکمیت و ایجاد زمینه‌های مناسب تحقق این محورها از محور تربیت ارتباط دارد. بنابر این یک دولت اسلامی جدید در دنیای امروز ناگزیر از آن است که متناسب با شرایط عصری خود مداخله جدی و اساسی در امر تربیت عموم شهروندان خود داشته باشد

مبانی حقوقی

حقوق¹ در یک معنای خود عبارت است از امتیازات و تواناییهای ویژه‌ای که هر جامعه برای اشخاص خویش به رسمیت شناخته و دیگران را مکلف به رعایت آنها کرده است (کاتوزیان، به نقل از حاجی ده آبادی، 1384). هدف نظام حقوقی، حفظ تمامیت شخصیت آدمی و سهم او در جهان هستی در جهت دستیابی به کمال جسمی و روحی و معنوی است. در معنای دیگر که معنای خاص و ویژه آن است در مجموعه قواعد و مقرراتی است که در زمان بر جامع معین حکومت می‌کند (همان).

بر اساس مبانی اسلامی همه انسان‌ها صاحب حق و حقوقی هستند² که باید توسط همگان رعایت شوند. زیرا به همان اندازه که در نگاه دینی مکلف بودن انسان اهمیت دارد صاحب حق بودنش نیز در خور توجه است و این دو موضوع، دو روی یک سکه اند. به سخن دیگر، بین حق و تکلیف آحاد اجتماع، موازنه بر قرار است.³ اگر در جایی حقی هست تکلیفی نیز وجود دارد.⁴ بر این اساس حق و تکلیف مقارن هم اند و اگر حق بر تربیت برای فردی در

1. در مجموع، در زبان فارسی واژه حقوق به چند معنا به کار می‌رود. از جمله مهمترین معانی حقوق می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: گاهی حقوق به مجموع «حق» ها گفته می‌شود. منظور از «حق»، یک آزادی، امتیاز، توانایی یا اختیاری است که به حکم عقل، قانون یا قرارداد به یک فرد یا گروه اعطا می‌شود. همانند: حق تحصیل، حريم خصوصی، حق حیات، حق مالکیت، حق ازدواج، حق کار، حق تعیین سرنوشت، حق برخورداری از محیط زیست سالم. در معنای دیگر، حقوق به مجموع «قواعد حقوقی» گفته می‌شود که روابط مختلف اشخاص را در جامعه تنظیم می‌کند. منظور از «قاعده حقوقی» قاعده‌ای است کلی و الزام آور که دارای ضمانت اجرای دولتی است. برای مثال، هر پسر ایرانی وقتی به سن 18 سال رسید باید به خدمت سربازی برود؛ هر فردی که مرتکب قتل عمد شود قصاص خواهد شد؛ هر شخصی که به دیگری توهین کند مجازات خواهد شد. اینها نمونه‌هایی از هزاران قاعده حقوقی است که در کشور ما وجود دارد. قواعد حقوقی، عموماً در قوانین انعکاس یافته‌اند همانند قانون اساسی، قانون مدنی، قانون تجارت، قانون مجازات اسلامی، قانون حمایت از خانواده.

2. حقوق دانان عمدتاً حقوق را به دو قسمت حقوق فطری و حقوق وضعی تقسیم می‌نمایند. آنچه در اینجا مد نظر است صرف نظر از چستی آن بر اساس کرامت ذاتی انسان، همان حقوق فطری اوست. "این حقوق آمیخته با اصل تکلیف است، بدین معنی که این گونه حقوق در عین این که امتیازاتی برای صاحب حق یا کسی که از این امتیاز منتفع می‌شود به همراه دارد؛ برای دیگران بر حسب نوع ارتباطشان با فرد، تکالیفی را ترسیم می‌کند (حاجی ده آبادی، 1384).

3. بدیهی است که بین خدا و انسان این موازنه تکلیف و حق، وجود ندارد.

4. امام علی (ع) در نهج البلاغه به مناسبت‌های مختلف از حقوق انسان‌ها سخن گفته است. در خطبه 216، حقوق متقابل حاکم و مردم به زیبایی بیان می‌نماید (به نقل از ترجمه الحیات ج 2). همچنین بنگرید به خطبه‌های شماره 131، 142، 166، 119 که امام (ع) درباره حقوق انسان‌ها مسائلی را مطرح کرده

نظر گرفته می شود در مقابل او مسئولیت بهره مندی از آن را خواهد داشت. حقوق انسان ها در اسلام تا آنجا اهمیت دارد که خداوند از حق بندگان خود (حق الناس) در نمی گذرد. در حدیثی از امام علی (ع) نقل شده است که می فرماید: خداوند متعال رعایت حقوق بندگان را مقدمه رعایت حقوق خودش قرار داده است. پس هر که به رعایت حقوق بندگان خدا قیام کند این خود سبب قیام به ادای حقوق خدا خواهد شد (تحف العقول: 184، به نقل از ترجمه ی الحیات جلد اول باب چهارم، فصل هفتم). پیامبر (ص) در احادیث متفاوتی حقوق اصناف مختلف مردم را بر شمرده است، مانند حق همسایه، مسلمان، برادر، شوهر و فرزند (نهج الفصاحه: 912-897). امام سجاد (ع) نیز در رساله حقوق، ابعاد مختلف حقوق انسانی را تدوین نموده اند.

تربیت رسمی و عمومی، به دلیل قانونمندی و نیز به سبب ارتباط عمیق با نظام سیاسی، لاجرم با نظام حقوقی جامعه نیز ارتباط پیدا می کند؛ از دیگر سو نظام حقوقی جامعه در نگاهی کلان، مجموعه ای از گزاره های اعتباری و تجویزی است که خرد جمعی جامعه مبتنی بر فلسفه اجتماعی، آن ها را برای حیات بالنده آحاد خود ضروری می داند. لذا به آن ها و جاهت قانونی می دهد و برای آن ها لوازم ضمانت اجرایی فراهم می کند. از این رو نظام های حقوقی نیز با مصالح تربیتی کلان جامعه ارتباط دارند. لذا می توان گفت که فرایند تربیت مدرسه ای جدید با نظام حقوقی ارتباطی دوسویه و وثیق برقرار می کند. در این بخش، متناسب با صبغه مباحث حقوقی به مهم ترین مبانی حقوقی تربیت در جامعه اسلامی ایران اشاره می کنیم این مبانی در قالب حقوق و تکالیف فردی و اجتماعی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، قوانین موضوعه و معاهدات بین المللی پذیرفته شده در جمهوری اسلامی ایران (منطبق با ضوابط فقه و حقوق اسلامی) مورد تأکید قرار گرفته اند:

اند. بدیهی است که حق و عدالت دو مفهوم هستند که با همدیگر ارتباط تنگاتنگ دارند.. امام علی (ع) که در دوران حکومت خود اصل وثیق عدالت را سرلوحه کار قرار داده بود یکی از دغدغه هایش حقوق مردم بود و این مهم در بیانات حضرت کاملاً مشهود است. یک از نکات مهم مود تأکید امام در خطبه 216 حقوق متقابل (دوطرفه) است. امام (ع) می فرماید: حق به نفع کسی جریان نمی یابد مگر این که در برابر آن حقی بر گردن او قرار گیرد (مسئولیتی برای او به وجود می آید) و حقی بر گردن کسی نمی آید مگر این که به نفع او حقی بر گردن دیگری خواهد بود. از نظر امام (ع) در هیچ مورد حق یک جانبه وجود ندارد. در همه جا اگر حقی برای کسی قرار داده شود طرف مقابل حقی بر او پیدا می کند (مکارم شیرازی، شرح خطبه 216، تاریخ استخراج 89/6/29 تارنمای دفتر آیه الله مکارم شیرازی، makarashirazi.org).

حق بر تربیت

حق بر تربیت حق عمومی هر انسانی است. در منابع دینی ما روایت های بسیاری در خصوص وظایف حاکم و حکومت در خصوص تربیت داریم که در بخش مبانی سیاسی مطرح شد. اما در اینجا محور بحث به سبب ماهیت تربیت مدرسه ای متوجه تربیت کودکان و لذا حق کودکان بر تربیت است. یکی از اجزاء نظام حقوقی در سطح ملی و بین المللی مجموعه است که در ارتباط با کودکان تهیه و تنظیم شده است که در به آن حقوق کودک گفته می شود. حقوق کودک در بردارنده هر دو مفهوم فوق است. در واقع حقوق کودک، نظامی از قواعد است که برای حفظ تمامیت شخصیت کودکان و در جهت دستیابی به رشد و کمال آنان تنظیم شده است. از این منظر اگر به حقوق کودکان نگاه کنیم بی تردید، تمامی حقوق کودکان در راستای تحقق رشد و کمال آنان است لذا می توان تمامی حقوق کودکان را حقوق تربیتی آنان بدانیم. زیرا نقش زمینه سازی برای رشد بهتر آنان را فراهم می آورد (حاجی ده آبادی، 1384).

اما در معنایی محدود با بخشی از حقوق کودکان مستقیماً به مسایل تعلیم و تربیت آنان مربوط می شود که می توان آن را حقوق تربیتی آنان نامید که عبارت است از مجموعه ای از دستورالعملها، نظامات و قوانین الزام آوری است که در ارتباط با نهادهای آموزش و پرورش و عملکرد بهینه آنان وضع شده است. این قوانین جدا از آنکه وظایف و تکالیف متولیان و مسئولان اجرایی را در زمینه تعلیم و تربیت مشخص می نماید به نوعی سازوکار نظام آموزشی و فرآیند حاکم بر آن را تعریف می کند.

بخش مهمی محتوی حقوق کودکان به حمایت از حیات جسمی و روانی کودک معطوف است منظور از حمایت در محتوای حقوق کودکان وضعیتی است که در آن بزرگترها (دولت، جامعه، مربیان و والدین) سهم خود را در بهتر کردن شرایط زندگی کودک شناخته و به وظایف خود در آن زمینه عمل کنند. در اعلامیه جهانی حقوق کودک آمده است که: «کودک باید از حمایت ویژه برخوردار شود و امکانات و وسایل ضروری جهت

پرورش بدنی، فکری، اخلاقی و اجتماعی وی به نحوی سالم و طبیعی در محیطی آزاد و محترم توسط قانون یا مراجع ذیصلاح، در اختیار آنان قرار گیرد» (ناصرزاده به نقل از حاجی ده‌آبادی، 1384: 66).

به طور کلی کودکان موجوداتی وابسته و ضعیف و آسیب‌پذیر هستند. از تغییرات محیط به نحو سلبی و ایجابی بر روند رشد و تعالی جسمی و روحی آنان تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس کودکان نیازمند حمایت ویژه هستند و قوانین در این زمینه ناظر به شرایط این چنین کودکان است. در این باره ماده 19 بند 1 میثاق جهانی حقوق کودک¹ اعلام می‌نماید «کشورهای طرف میثاق تمام اقدامات قانونی و اجرایی و اجتماعی و آموزشی را جهت حمایت از کودک در برابر تمام اشکال خشونت‌های جسمی و روحی آسیب‌رسان یا سوءاستفاده، بی‌توجهی یا رفتار سهل‌انگارانه، به رفتاری یا استثمار من جمله سوءاستفاده جنسی در حینی که کودک تحت مراقبت است، اعمال دارند (به نقل از حاجی ده‌آبادی). همچنین در بند الف ماده 7 اعلامیه اسلامی حقوق بشر² آمده است که «هر کودکی که از بدو تولد، حقوق برگردن والدین، جامعه، دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندیهای مادی و بهداشتی و تربیتی خود دارد» (به نقل از انصاری، 1386). (شایگان و دیگران، 1382).

کودک موجودی وابسته و شکننده و آسیب‌پذیر است. دوران رشد دورانی حساس است که کوچکترین آسیب‌ها می‌تواند آثار ناگوار بر آینده زندگی کودکان داشته باشد. لذا یکی از حقوق کودکان این است که در محیطی زندگی نماید که از عوامل آسیب‌رسان تا حد امکان به دور باشد. به گونه‌ای که آنها بتواند به پرورش قوای جسمی و روحی خود بپردازد. بر اساس محتوای اصل 22، 25 و 29 قانون اساسی جمهوری اسلامی³، کودکان باید در محیطی شاد و عاری از فشارهای روانی تحصیل نموده و مصون از تعرضات جسمانی و روانی وحشیانه

۱.

۲.

۳. اصل بیست و دو: حیثیت، جان، مال، حقوق، مسکن و شغل اشخاص از تعرض مصون است مگر در مواردی که قانون تجویز کند.

اصل بیست و پنج: بازرسی و نرساندن نامه‌ها، ضبط و فاش کردن مکالمات تلفنی، افشای مخبرات تلگرافی و تلکس، سانسور، عدم مخابره و نرساندن آنها، استراق سمع و هر گونه تجسس ممنوع است مگر به حکم قانون.

اصل بیست و نه: برخورداری از تأمین اجتماعی از نظر بازنشستگی، بیکاری، پیری، از کارافتادگی، بی‌سرپرستی، در راه ماندگی، حوادث و سوانح، نیاز به خدمات بهداشتی درمانی و مراقبتهای پزشکی به صورت بیمه و غیره، حق است همگانی. دولت موظف است طبق قوانین از محل درآمدهای عمومی و درآمدهای حاصل از مشارکت مردم، خدمات و حمایت‌های مالی فوق را برای یک یک افراد کشور تأمین کند.

بوده و شأن و کرامت والای شخصیت انسانی آنها مورد احترام قرار گیرد. بند الف ماده 17 حقوق بشر اسلامی بر داشتن حق محیط پاک اخلاقی تأکید کرده است. (مرکز مطالعات حقوق بشر، 1382)

به طور کلی بنیاد حقوقی تأسیس مدرسه چنین منطقی است که مدرسه محیط مساعدی برای رشد و تعالی و توسعه امکانات جسمی و معنوی خدادادی کودکان است. بر این اساس سازوکارهای درونی مدرسه نیز باید در راستای این حقوق و هدف فوق باشد. در هر صورت زندگی مدرسه‌ای کودکان بخش مهم و حساس از زندگی آنان را تشکیل می‌دهند. آنان در بهترین شرایط زندگی (به لحاظ آمادگی برای یادگیری) و بهترین اوقات عمر خود را در مدرسه به سر می‌برند. بر این اساس تجربیات مدرسه به ویژه در دوران خردسالی بر شخصیت آنان تأثیر شگرفی دارد. هر کودک محق است تا به امور تربیتی اش رسیدگی شود و از تربیتی مناسب که به سلامت روحی و روانی و شکوفایی قابلیت‌ها و استعدادهايش منجر شود برخوردار گردد. اما عموم شهروندان جمهوری اسلامی ایران از منظر تربیتی با عنایت به اسناد حقوقی داخلی و اسناد حقوقی بین‌المللی که ایران به آن پیوسته است دارای حقوق زیرند:

○ حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی¹؛

○ حق برخورداری از تربیت منطبق با نیازها و شرایط فردی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی²؛

○ حق برخورداری از حد نصابی شایسته از تربیت (عمومی) به‌طور رایگان و الزامی¹؛

1. بر اساس بندهای 1 و 14 و 15 اصل سوم و اصل‌های نوزدهم و بیستم قانون اساسی، همهٔ آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و آموزشی را، صرف نظر از محدودیت‌های فردی (مانند جسمی) و خانوادگی و اجتماعی، داشته باشند. همچنین این حق در ماده 26 اعلامیهٔ حقوق بشر و ماده 28 میثاق‌نامهٔ جهانی حقوق کودک مورد تأکید قرار گرفته است. این حق اشاره به اصل اساسی عدالت - منع تبعیض - (مفاد اصول اول و دوم قانون اساسی، مواد اول و دوم اعلامیهٔ جهانی حقوق بشر، مادهٔ دوم میثاق جهانی حقوق کودک، مادهٔ اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی) دارد. عدالت در بعد کمی، مقتضی برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی است و همگان حق دارند که به حد نصابی از تربیت رسمی و عمومی دسترسی داشته باشند. مادهٔ هفت اعلامیهٔ حقوق بشر نیز بر این تساوی در حقوق تربیتی اشاره دارد.

2. اصول بیست و نهم و چهل و سوم قانون اساسی و مادهٔ بیست میثاق جهانی حقوق کودک؛ اصل پانزدهم قانون اساسی نیز بر حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی تأکید می‌کند. این ویژگی به جنبهٔ کیفی اصل عدالت تربیتی اشاره دارد. معنی عدالت تربیتی در بعد کیفی، رعایت تفاوت‌های فردی فرهنگی و خانوادگی و حتی جغرافیایی در جریان تربیت است. به این صورت که تربیت، به هر فرد متناسب با نیازهایش ارائه شود. این موضوع در مورد کودکان با نیازهای تربیتی ویژه مصداق آشکارتری می‌یابد. این بعد از عدالت در مواد مرتبط قانون اساسی با تربیت (مستقیم و غیر مستقیم) نیز ملاحظه می‌شود.

- حق برخورداری از تربیت اخلاقی و دینی²؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین کننده کرامت انسانی³؛
- حق برخورداری از تربیت تأمین کننده و ارتقا دهنده آزادی انسانی⁴؛
- حق برخورداری از تربیت آگاهی بخش⁵؛
- حق برخورداری از تربیت تفکر برانگیز و خلاق⁶؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه ساز استقلال ملی و رهایی بخش از انواع سلطه⁷؛
- حق برخورداری از تربیت زمینه ساز وحدت ملی و انسجام اجتماعی⁸؛
- حق برخورداری از تربیت مصون از تعرضات جسمانی و روانی⁹؛

1. اصل سیام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی. به رغم نظرات موافق و مخالف اجباری بودن تربیت، نظر غالب بر این است که تربیت اجباری به نفع کودکان است. ماده بیست و ششم اعلامیه جهانی حقوق بشر، ماده چهارم میثاق مبارزه علیه تبعیض در امر تربیت رسمی و عمومی و ماده بیست و هشتم میثاق جهانی حقوق کودک و ماده دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی، بر اجباری بودن تربیت حکایت دارد.

2. بند اول اصل سوم قانون اساسی.

3. بند ششم اصل دوم قانون اساسی.

4. بند ششم اصل دوم و بند هفتم اصل سوم قانون اساسی.

5. بند دوم اصل سوم قانون اساسی.

6. بند چهارم اصل سوم قانون اساسی.

7. منجر شدن به نفی هرگونه سلطه گری و سلطه پذیری و برخورداری شدن از آزادی، حفظ استقلال و تمامیت ارضی (اصول دوم و سوم قانون اساسی).

8. اصل نهم و بند ششم اصل دوم و بند شانزدهم اصل سوم و اصل یازدهم قانون اساسی. متحد الشکل بودن تربیت رسمی و عمومی امری عقلایی است که حدود و میزان هم شکلی آن را باید با استفاده از اصول تربیتی و حقایق علمی تعیین کرد. لزوم ایجاد دولت-کشور واحد و دفاع از هویت ملی مشترک ایجاب می کند که همه کودکان لازم التعلیم برخی آموزش های یک سان را ببینند و در انتخاب محتوا کاملاً آزاد نباشند. در عین حال، به برخی تفاوت های دینی، مذهبی، زبانی و قومی نیز باید توجه نمود. روح قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز در اصول مرتبط با موضوع تربیت رسمی و عمومی چنین است؛ یعنی توجه به وحدت ملی در عین کثرت فرهنگی و قومی و مذهبی و کثرت در عین وحدت.

9. اصول بیست و دو و بیست و پنج قانون اساسی، ماده سوم اعلامیه جهانی حقوق بشر و مواد سوم، سیزدهم، پانزدهم و سی و نهم میثاق جهانی حقوق کودک و مواد دوم، چهارم، پنجم و ششم قانون حمایت از کودکان و نوجوانان.

- حق برخورداری آحاد اقلیت‌های دینی و مذهبی رسمی¹ از تربیت دینی و مذهبی متناسب؛
 - حق مشارکت فعال و متناسب متریان با توانایی‌های هر دوره رشد، در مسائل تربیتی مربوط به خود؛
 - حق برخورداری از تربیت فنی و مهارتی متناسب با نیازهای جامعه²؛
 - حق برخورداری از محیط تربیتی سالم و ایمن و بهداشتی³؛
 - حق توجه به علائق و استعدادهای فرهنگی و هنری در فرایند تربیت⁴؛
 - حق انتخاب فعالیت‌های تربیتی مکمل و جانبی متناسب با علایق و استعدادها؛
 - حق انتخاب نوع تربیت (متناسب با سطح رشد و توانایی تربی)؛
- حق بر تربیت از جمله موضوعاتی است که دو جنبه فردی و اجتماعی دارد که استیفای این حق با تکلیف نهادهای مختلف جامعه همراه است. در جنبه فردی تربیت، فرد و خانواده صاحب حق و تکلیف اند. به این صورت که فرزندان حق برخورداری از تربیت مناسب را از ناحیه خانواده دارند. خانواده (والدین) مکلف به ایفای این حق هستند یعنی باید شرایط تربیتی مناسبی را که با شرایط زمانه متناسب باشد برای کودکان خود فراهم آورند. بر این اساس به طور کلی مسئولیت اولیه و اصلی تربیت کودکان با والدین است. اما از آنجا که جوامع
-
1. مطابق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه آموزش ویژه مذهبی را دارند؛ اما این آموزش‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضیات زندگی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب منافاتی نداشته باشد؛ خصوصاً با عنایت به نقش اقلیت‌ها و قومیت‌ها در حفظ اتحاد و انسجام ملی و اسلامی.
2. بند هشتم اصل سوم قانون اساسی. البته این حق به آن معنا نیست که در تربیت رسمی و عمومی تربیت شغلی صورت می‌گیرد، بلکه زمینه‌های لازم برای کسب مهارت و شغل انجام می‌گیرد.
3. اصل بیست و نهم، بند اول اصل چهارم و سوم قانون اساسی، ماده بیست و پنج اعلامیه جهانی حقوق بشر و مواد 3 و 24 و 17 میثاق جهانی حقوق کودک.
4. بند سیزده اصل سوم، بند هفتم اصل چهارم و سوم قانون اساسی.

امروزی بسیار پیچیده هستند و آمادگی برای زندگی نیازمند تربیت های ویژه و خاصی است که توانایی و امکانات ویژه ای نیز می طلبد خانواده ها قادر به ایفای چنین حقی نیستند . لذا از نهادهای شریک و سهیم دیگری در راستای ایفای حق بر تربیت فرزندانشان باید کمک بگیرند . همانطور که به طور سنتی والدین فرزندانشان را به مکتب خانه می سپردند تا خواندن قرآن و نوشتن بیاموزند امروزه نیز والدین فرزندانشان را نهادهای متخصص تربیتی می سپارند تا توانایی ضروری برای زندگی را که خود والدین از عهده آن بر نمی آیند را کسب نمایند. بنابر این در جنبه فردی تربیت والدین نقش اصلی را دارند و نهادهای اجتماعی و به ویژه دولت نقش مکمل و ناظر را به عهده دارد. یعنی دولت خانواده ها را کمک می کند تا به نحو بهتری حق بر تربیت فرزندان را ادا نمایند. دولت با دادن آموزشهای لازم به والدین و تسهیلات دیگر این امکان را فراهم می سازند تا خانواده ها بهتر از عهده این مسئولیت بر آیند.

ولی ایفای جنبه اجتماعی حق بر تربیت باید با مسئولیت ارکان تربیت و همه نهادهای سهیم صورت پذیرد. از آنجا که در شرایط امروزی دولت موظف به حفاظت از کیان اجتماع و ملت هستند. تربیت عمومی ضروری برای آحاد جامعه با مسئولیت دولتها ارائه می شود و نهادهای اجتماعی دیگر به جریان کمک می کنند . ایجاد انسجام اجتماعی و وحدت ملی و توسعه مناسبات درست اجتماعی بین آحاد جامعه نیازمند تمهیدات و تدابیر تربیتی لازمه آن نوعی وحدت سیاست گذاری و برنامه ریزی را طلب میکند. این کاری است که از تک تک خانواده ها بر نمی آید از این رو در جنبه اجتماعی مسئولیت تحقق حق بر تربیت فرزندان آحاد جامعه بر عهده دولت ها قرار می گیرد. به سخن دیگر در تربیت مدرسه ای مسئولیت اصلی بر عهده حاکمیت است و والدین نقش مکمل و ناظر را دارند. در عین حال والدین (خانواده) در فرایند تربیت مدرسه ای فرزندان خود از حقوق زیر برخوردارند:

○ حق انتخاب نوع تربیت فرزندان خود؛

○ حق مشارکت در مدیریت نظام تربیت رسمی و عموم در حد توانایی و صلاحیت^۱؛

○ حق مشارکت در جریان تربیت فرزندان خود؛

○ حق نظارت بر نظام تربیت رسمی و عمومی .

○ حق تشکیل مؤسسات مردم نهاد و نهادهای مدنی برای مشارکت و نظارت بر نظام تربیتی^۲.

در جنبه اجتماعی تربیت، دولت اسلامی (حاکمیت) برای تحقق شایسته حق بر تربیت نسبت به آحاد افراد جامعه عهده‌دار سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است. دولت اسلامی موظف است شرایط برخورداری از همه حقوق تربیتی را به شیوه مناسب برای عموم شهروندان فراهم آورد. تعهدات دولت نسبت به حق بر تربیت به سه شکل است:

○ تعهد به رعایت؛

○ تعهد به حمایت؛

○ تعهد به زمینه‌سازی برای تحقق کامل.

توضیح این که تعهد به زمینه‌سازی برای تحقق کامل تربیت شامل «تعهد به وسیله» و «تعهد به نتیجه» است. به این معنا که دولت در برخی تعهدات کمی و معین خود مانند برابری فرصت‌های تربیتی، متعهد به نتیجه

^۱. توضیح این که با توجه به ماهیت حق بر تربیت برای والدین، این مشارکت «حق» است که دولت مکلف است آن را رعایت کند؛ البته نمی‌تواند والدین متریبان را به رعایت این حق اجبار کند. البته حق مشارکت والدین در مدیریت و نظارت بر جریان تربیت مشروط به عدم ضرر تربیتی و بر اساس مصالح عالیه تربیتی جامعه است.

^۲. توضیح این که بر اساس اصل اصیل دینی و اجتماعی امر به معروف و نهی از منکر که در قانون اساسی نیز مورد تصریح قرار گرفته است همه آحاد اجتماع حق نظارت بر فرایند تربیت رسمی و عمومی را دارند. این کار می‌تواند از طریق تشکیلات قانونی صورت گیرد. نهادهای مدنی و تشکیلات مردم نهاد می‌توانند ساز و کار تحقق این حق باشند

است؛ اما تعهد به تربیت با کیفیت (منطبق با نیازها)، از زمره تعهدات به وسیله به شمار می‌رود و دولت اسلامی باید بکوشد تربیت به بهترین وجه برگزار گردد

وظایف دولت در خصوص حقوق تربیتی افراد نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشد. به سخن دیگر، دولت باید تربیتی ارائه دهد که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. یعنی نباید نحوه تحقق حقوق مختلف با همدیگر تعارضی داشته باشد.¹ یعنی نمی‌توان به بهانه تحقق حق بر تربیت مثلاً حق بر امنیت و سلامت کودکان را به مخاطره انداخت به هر حال کودک موجودی وابسته و شکننده و آسیب‌پذیر است. دوران رشد دورانی حساس است که کوچکترین آسیب‌ها می‌تواند آثار ناگوار بر آینده زندگی کودکان داشته باشد. لذا یکی از حقوق کودکان این است که در محیطی زندگی نماید که از عوامل آسیب‌رسان تا حد امکان به دور باشد. به گونه‌ای که آنها بتوانند به پرورش قوای جسمی و روحی خود بپردازد. به عنوان مثال همان‌گونه که در ماده 8 میثاق جهانی حقوق کودک اشاره شده است، والدین از گذاردن اسامی تحقیرآمیز و زننده منع شده‌اند.² زیرا نام زشت و نامتناسب با فرهنگ و زمانه موجب تحقیر و آسیب روحی خواهد شد. همچنین بر اساس محتوای اصل 22، 25 و 29 قانون اساسی جمهوری اسلامی³، کودکان باید در محیطی شاد و عاری از فشارهای روانی تحصیل نموده و مصون از تعرضات جسمانی و روانی وحیثیتی بوده و شأن و کرامت والای شخصیت انسانی آنها مورد احترام قرار گیرد. بند الف ماده 17 حقوق بشر اسلامی بر داشتن حق محیط پاک اخلاقی تأکید کرده است. (مرکز مطالعات حقوق بشر، 1382)

1. در اعلامیه حق بر توسعه و برنامه عمل کنفرانس وین بر عدم اولویت‌گذاری بین حقوق مختلف تأکید شده است. البته در نظام معیار دینی بین حقوق مختلف، اولویت و تقدم برخی از حقوق و ارزش‌ها مطرح شده است.

27- در تعالیم اسلامی نام نیکو از حقوق کودکان تلقی شده است.

3. اصل بیست و دو: حیثیت، جان، مال، حقوق، مسکن و شغل اشخاص از تعرض مصون است مگر در مواردی که قانون تجویز کند.

اصل بیست و پنج: بازرسی و نرساندن نامه‌ها، ضبط و فاش کردن مکالمات تلفنی، افشای مخابرات تلگرافی و تلکس، سانسور، عدم مخابره و نرساندن آنها، استراق سمع و هر گونه تجسس ممنوع است مگر به حکم قانون.

اصل بیست و نه: برخورداری از تأمین اجتماعی از نظر بازنشستگی، بیکاری، پیری، از کارافتادگی، بی سرپرستی، در راه ماندگی، حوادث و سوانح، نیاز به خدمات بهداشتی درمانی و مراقبتهای پزشکی به صورت بیمه و غیره، حتی است همگانی. دولت موظف است طبق قوانین از محل درآمدهای عمومی و درآمدهای حاصل از مشارکت مردم، خدمات و حمایت‌های مالی فوق را برای یک یک افراد کشور تأمین کند.

در صورتی که والدین وظیفه تربیتی خود را ایفا نکنند، دولت اسلامی باید این وظیفه را بر عهده بگیرد. توضیح این که دولت اسلامی در این گونه موارد وظایف خاص و اضافی بر عهده دارد: کودکانی که والدین خود را به طور دایم یا موقت از دست داده‌اند، کودکانی که خود یا والدین آن‌ها از سلامت جسمی یا روانی برخوردار نیستند، کودکانی که والدینشان صلاحیت اخلاقی یا تمکن مالی و امکانات رفاهی لازم برای برخورداری یکسان آن‌ها با (سایر کودکان از حق بر تربیت) ندارند. زیرا، اصل برابری فرصت‌ها که یکی از پایه‌های بنیادین عدالت اجتماعی را تشکیل می‌دهد، ایجاب می‌کند که دولت اسلامی با حمایت از چنین کودکانی، زمینه‌های فعالیت و شکوفایی استعداد آن‌ها را فراهم آورد. دولت اسلامی می‌تواند با ایجاد تبعیض مثبت به نفع چنین کودکانی، بسترهای لازم را برای زندگی و رقابت عادلانه آن‌ها در جامعه فراهم آورد؛ چه اینکه برای رسیدن به عدالت اجتماعی در یک جامعه، می‌بایست پیشاپیش، بسترها و زمینه‌های برابری فرصت‌ها پدید آمده باشد.

سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در خصوص تربیت در زمره اعمال حاکمیتی است، اما نحوه ارائه آن قابل واگذاری به بخش غیردولتی است؛ مشروط بر آن که اصول و سیاست‌های حاکم بر تربیت توسط این بخش رعایت شود. مسئولیت حفاظت از شئون تربیتی کودکان صرفاً به عهده دولت نیست؛ بلکه والدین نیز در این امر مسئول هستند. والدین به صورت حقیقی و حقوقی می‌توانند بر عملکرد نهادهای تربیتی و عوامل سهیم و تأثیرگذار بر آن‌ها نیز نظارت کنند. در عین حال، دولت می‌تواند و باید به هنگام وقوع آسیب‌های مهم تربیتی با دادن گزارش به مقامات صلاحیت‌دار، موضوع را پی‌گیری کند و موجبات تعقیب اشخاص حقیقی و حقوقی بزهکار را فراهم آورد. در این جا نیازی به وجود شاکی خصوصی نیست. بلکه یک گروه فعال زیر نظر عالی‌ترین مقامات قضائی یا نهادهای سیاست‌گذاری نظیر شورای عالی تربیت (رک به رهنامه بخش مربوط به وظایف شورای عالی تربیت) می‌تواند چگونگی تربیت در بخش غیردولتی و حتی فعالیت‌های عوامل سهیم و مؤثر در تربیت را رصد کند. پیشنهاد می‌شود که گروهی با مسئولیت دیده بانی و رصد سازو کارهای تربیت رسمی و عمومی جامعه تشکیل شود.

مبانی روان‌شناختی

تربیت رسمی و عمومی به دلیل پوشش دادن به متربیان درسین خاص (دوره های کودکی و نوجوانی) ناگزیر است با مباحث علمی مربوط به مراحل رشد و خصوصیات هر دوره سروکار داشته باشد؛ زیرا شناخت واقعیت های روان شناختی متربیان موجب تجویز سازو کارهای مناسب و عقلانی در تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. دانش روان شناسی، که دانشی تجربی است، تصویر روشن تری از چگونگی حیات آدمی را (در بُعد روان شناختی) ارائه می دهد بنابراین در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمی توانیم به دستاوردهای دانش معاصر روان شناسی بی توجه باشیم.¹ در این جا به برخی از مهم ترین مبانی روان شناختی² تربیت رسمی و عمومی اشاره می کنیم، که به نظر می رسد با مبانی اساسی مقبول تربیت (مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی نیز ایران) سازگارند:

ماهیت آدمی

منبع اساسی رشد در وجود آدمی تعبیه شده است. لذا فرد می کوشد برای تحقق امکانات طبیعی خود، عوامل محیطی مشارکت فعال و پویا با داشته باشد. این مشارکت در طول حیات جریان دارد و گرچه در سال های اولیه کم تر است؛ اما به مرور افزایش می یابد. بنابراین، نباید آدمی را صرفاً موجودی پذیرنده و در اختیار محیط پنداشت تا هر طور که دیگران بخواهند، بتوانند او را بار بیاورند. از سوی دیگر، نباید پنداشت که همه

1. برای توضیح بیشتر در این زمینه رجوع کنید به مبانی و اصول آموزش و پرورش (شکوهی)، روان شناسی تربیتی (کدیور)، روان شناسی تربیتی (شریعتمداری) معنا و حدود علوم تربیتی (گاستون میلاره)

2. این مبانی عمدتاً از منابع زیر برگرفته شده است:

- لطف آبادی، 1376

- لطف آبادی، 1385 الف

- سیف و همکاران، 1385

- لطف آبادی، 1385 ب

چیز به طور کامل از جانب فرد تعیین می شود و انسان از هرنظر بر تمام چگونگی های رشد خود مسلط است. پس نه می توان تمامی مسئولیت ها را بر عهده عوامل بیرونی گذاشت و نه می توان همه چیز را به چگونگی های فردی منتسب کرد. واقعیت آن است که شرایط محیطی تا حد قابل توجهی بر تحولات آدمی تأثیر می گذارد، و گرنه ضرورت فعالیت های زمینه ساز برای تحقق یافتن ظرفیت های وجودی اش، فرد، مورد تردید واقع می شود. ظرفیت های وجودی انسان ها در سطوح مختلف و در مراتب گوناگون ظهور و بروز می کند. ترکیب پیچیده تعامل بین عوامل درونی (فطرت و طبیعت) و بیرونی (محیط) موجب تفاوت های فردی می شود و در جنبه های مختلف شناختی، عاطفی، جسمانی، اجتماعی این تفاوت ها بروز می کند. از سوی دیگر میان انسان ها (از جمله تفاوت های میان دو جنس) در بهره مندی از ظرفیت های وجودی و فعلیت یافتن آن ها نیز تفاوت های قابل ملاحظه ای وجود دارد.

هریک از انسان ها (کودکان و نوجوانان) دنیایی مخصوص به خود دارند؛ اما با وجود این تفاوت های چشم گیر، در بین گروه های همانند (به لحاظ سن و مرحله رشد، جنسیت و...) شباهت های معینی نیز دیده می شود. از سوی دیگر، در میان ایشان گروهی وجود دارند که به سبب داشتن تفاوت های چشم گیر، در توانایی یادگیری، به برنامه تربیتی و ملاحظات ویژه نیازمندند. لذا لازم است این گروه به دقت مورد بررسی و مطالعه قرار گیرند تا برنامه ریزی مناسبی برای نیازهایشان پیش بینی شود؛ همان طور که برای افرادی که به دلایل زیستی یا وراثتی توانشان در یادگیری محدودتر است، باید تدابیر ویژه ای اندیشید¹.

رشد جریانی است که همه ابعاد وجودی آدمی را در بر می گیرد. ساده ترین مرتبه رشد، جسمانی است و عالی ترین آن رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت های وجود آدمی است. همچنین رشد آدمی اگرچه دارای جنبه های کمی است اما در نهایت امری کیفی است که به صورت جریانی مستمر و طی مراحل، صورت

1. قضاوت دقیق در این باره از طریق مقایسه گروهی و هنجاری و آزمون های رایج هوش میسر نیست. برای تشخیص بهتر، لازم است از مطالعات موردی استفاده شود و اطلاعات گوناگون درسی و غیردرسی و نمونه کار همراه با قضاوت های تخصصی در مورد پروژه ها و فعالیت های درون مدرسه ای و برون مدرسه ای جمع آوری شود و مورد بررسی قرار گیرد. در کنار این ها، آزمون های هوش و خلاقیت را نیز می توان به کار گرفت.

می‌گیرد. هرچند تمامی مراحل رشد دارای اهمیت اند، با این حال مراحل اولیه رشد، به لحاظ آثار قابل توجه و تقریباً غیر قابل جبران، از حساسیت بیشتر و ویژه ای برخوردار است..

رشد اگرچه دارای جنبه‌های کمی است، اما در نهایت امری کیفی است و به صورت جریان مستمر و مرحله به مرحله شکل می‌گیرد. تمامی مراحل رشد اهمیت دارند، با این توضیح که مراحل اولیه رشد از حساسیت بیشتر و ویژه‌ای برخوردار است. ساده‌ترین مرتبه رشد، بعد جسمانی آدمی است و عالی‌ترین آن، رشد هماهنگ و موزون ابعاد مختلف و ظرفیت‌های وجودی اوست. جریان رشد، در عین حال از الگوهای نسبتاً کلی پیروی می‌کند که در قالب این طرح‌های کلی، با تأثیرپذیری از عوامل محیطی و زیستی و درونی، تفاوت‌های متعدد فردی نیز بروز می‌کند. لذا، می‌توان گفت که در جریان رشد انعطاف و پویایی هم وجود دارد.

یادگیری

یادگیری، حاصل تعامل پیچیده طبیعت (ظرفیت‌های وجودی خدادادی)، عوامل محیطی (تجربیات فردی، محیط مادی و فرهنگی و...) و اراده و عمل فرد است و ابعاد مختلف و سطوح گوناگون دارد. یادگیری نه در خلأ، که در محیط اجتماعی رخ می‌دهد و عوامل اجتماعی در آن نقشی تعیین کننده دارند. بر این اساس، یادگیری نیازمند زمینه است و هر زمینه‌ای مساعد و مناسب یادگیری نیست. یادگیری قابلیت مادام‌العمر آدمی است؛ لذا آدمی می‌تواند در تمامی مراحل زندگی تغییر کند. البته نوع، روش و منابع انگیزشی انسان‌ها برای یادگیری در مراحل مختلف متفاوت است.

هویت

شخصیت آدمی از ابعاد و جنبه‌های گوناگونی شکل یافته است. اما با وجود داشتن ابعاد و جنبه‌های مختلف، از وحدت و کلیتی یک پارچه بهره مند است. بنابراین، همواره بین جنبه‌های جسمانی، عقلانی، عاطفی،

اجتماعی و معنوی هویت انسان ارتباط و پیوستگی عمیق و ژرفی وجود دارد. آدمی، با وجود تأثیرپذیری از عامل درونی و بیرونی، در نهایت خود (شامل تفکر، اراده و عمل) عامل تعیین کننده شکل‌گیری هویت (شخصیت) است. منظور از «عوامل درونی» همه امکانات و ظرفیت‌ها و حتی محدودیت‌هایی است که بشر با خود به دنیا می‌آورد و «محیط» به تمامی عواملی اشاره دارد که او را احاطه کرده است (مانند محیط فرهنگی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی و...).

در بین نظریه‌های مختلف روان‌شناختی، تأکیدات متفاوتی بر دو دسته عامل اساسی شده است: برخی بر طبیعت و دیگر عوامل درونی و برخی بر عوامل محیطی و بیرونی پافشارده‌اند. اینک تردیدی نیست که نگاه افراطی و یا انحصاری به یکی از این دو دسته عوامل، که بر نوعی نگرش فلسفی جبرگرایانه تکیه دارد، مردود است. لذا، تمامی خصوصیات پیچیده انسان مانند هوش، شخصیت و انگیزش، محصول نهایی تعامل خود¹ با مجموعه وسیعی از عوامل درونی و عوامل محیطی و... است.

مبادی مهم عمل

انگیزش و میل درونی برپایه شناخت و اراده از مبادی مهم عمل آدمی است؛ لذا، توجه مناسب به انگیزه اعمال، جایگاه خاصی در حیات وی بخش مهمی از نظریات روان‌شناختی به این مقوله مهم در حیات آدمی، یعنی عوامل شکل‌گیری عمل، اختصاص یافته است. این بحث در روان‌شناسی عمدتاً تحت عنوان انگیزش مورد بحث قرار می‌گیرد. عموم نظریات انگیزشی، به دلیل خصوصیت کاهش‌گرایانه، نظریه جامعی را درباره پیچیدگی‌های فرایند انگیزش در عمل انسان ارائه نداده‌اند. در عین حال می‌توان چنین گزاره‌هایی را در خصوص انگیزش ارائه داد:

- انگیزش متأثر از هدف انسان و نحوه شناخت آدمی از آن است؛
- انگیزش تحت تأثیر روابط فردی و هویت انسان است؛
- انگیزش تحت تأثیر خودپنداره انسان (تلقی مثبت یا منفی آدمی از خویش) است؛

1. Self

○ تأکید زیاد بر انگیزه‌های بیرونی - عوامل تقویت‌کننده، الگوها - موجب غفلت از منابع سرشار انگیزنده‌های درونی می‌شود؛

○ در انگیزش، کیفیت رفتار تحت تأثیر قدرت تفکر و انتخاب و مسئولیت‌پذیری فرد است. لذا نظریاتی که به منابع درونی انگیزشی توجه می‌نمایند، تبیین دقیق‌تری ارائه می‌دهند. بر پایه این دسته از نظریه‌ها، انگیزش در یادگیری وقتی نیرومند است که منابع انگیزشی درونی باشند یا حرکت به سوی انگیزه‌های درونی باشد، هدف‌های یادگیری مورد توجه فراگیران باشد، متمرکز بر اجرای تکلیف باشد، یادگیرنده موفقیت و شکست خود را در امر یادگیری به دلیل قابل پایش استناد دهد و یادگیرنده کارایی خود را باور داشته باشد.

مبانی جامعه‌شناختی

تربیت رسمی بیش از هر چیز تابع مقتضیات محیط اجتماعی و شرایط تاریخی است و وضعیت جامعه یا دوران، می‌تواند حدود و ثغور و ویژگی‌های آن را رقم بزند. شناخت واقعیت‌های جامعه موجب تجویز ساز و کارهای مناسب و عقلانی تربیت رسمی و عمومی خواهد شد. بنابراین تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی نمی‌تواند به دستاوردهای دانش جامعه‌شناسی بی توجه باشد. در این‌جا بدون ورود به مباحث جزئی جامعه‌شناسی به برخی از مهم‌ترین مواضع جامعه‌شناختی از منظر کلی در خصوص ماهیت جامعه، روابط انسان با جامعه، نهاد خانواد و روابط و مناسبات نهادهای خانواده با همدیگر که با تربیت رسمی و عمومی ارتباط دارد و با مبانی اساسی مقبول تربیت (مندرج در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران) نیز سازگارند اشاره می‌کنیم.

ماهیت جامعه

جامعه به حکم این‌که خود، از نوعی حیات مستقل از حیات فردی برخوردار است، قوانین و سنت‌هایی مستقل از اجزای خود (افراد) دارد. در عین حال، اجزای جامعه، که همان انسان‌ها هستند، از استقلال

برخوردارند، زیرا حیات فردی و فطریات فردی و مکتسبات فرد از طبیعت، به کلی در حیات جمعی حل نمی‌شود. در حقیقت، انسان با دو حیات و دو روح زندگی می‌کند: حیات و روح فردی انسان که مولود حرکات جوهری طبیعت و اراده شخصی و عمل اوست و دیگری حیات و روح جمعی که مولود زندگی اجتماعی است و به صورت هویت جمعی هر فرد و براساس انتخاب و عمل جمعی او ظهور و بروز می‌نماید.¹ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین فرد و جامعه رابطه حقیقی برقرار است، نه رابطه قراردادی مانند رابطه کتاب‌های یک قفسه.

رابطه انسان و جامعه

انسان با محیط (جامعه) و آحاد آن تعامل فعال دارد. دیدگاه اسلامی، به لحاظ تأکید بر آزادی و مسئولیت فردی از محیط‌گرایی (منطوی در علوم اجتماعی معاصر) فاصله می‌گیرد. به لحاظ توجه به موقعیت، با فردگرایی نیز تفاوتی اساسی دارد و به ما گوشزد می‌کند که از تعامل با محیط ناگزیریم و نمی‌توانیم آن را نادیده بینگاریم، ولی مجاز نیستیم برای تغییر محیط، دوباره خود را به محیط واگذاریم. نسبت فرد و جامعه نسبت وحدت و کثرت است. توجه به موقعیت اجتماعی، در نگرش اسلامی، هرگز به معنای اصالت جمع نیست؛ بلکه به معنای ملاحظه وحدت در کثرت، تشخیص در محیط و فردیت در جماعت است. توجه به موقعیت سبب می‌شود ما در مقام تبیین اعمال آدمی، تأثیرات محیط اجتماعی و حتی عناصر طبیعی را (به لحاظ وجود مقتضی و رفع مانع) در بروز شیوه‌های رفتاری و در تداوم آن‌ها و حتی در ظهور ویژگی‌های اخلاقی و نگرش انسان‌ها، مورد بررسی و مطالعه دقیق قرار دهیم، ولی در مقام تجویز از آدمیان بخواهیم با تکیه بر انتخاب و اراده خویش میزان و نوع این تأثیرات محیطی را شناسایی و حتی الامکان به کنترل درآورند. یعنی کانون توجه، چه در مقام تبیین عمل و چه در مقام تجویز اصلاحات، شخص یا همان فرد اندیشنده، تصمیم گیرنده و عمل کننده است.

1. در این که گرایش به اجتماع، فطرت اولیه آدمی است یا فطرت ثانویه او، بین فیلسوفان مسلمان اختلاف وجود دارد. برای مثال، علامه طباطبائی، اجتماعی بودن انسان را فطرت ثانویه می‌داند (المیزان، ج 3 و ج 4). قدر مسلم این است که حیات اجتماعی ضرورتی انکارناپذیر است و اسلام هیچ‌گاه انسان جدای از جامعه را مد نظر ندارد (ن. ک. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه 1374).

پس دیدگاه اسلامی از یک سو (در تعارض با فردگرایی) به ما توصیه می‌کند از نفی ساده لوحانه آثار و لوازم ساختارها و سازوکارهای اجتماعی در ظهور و استمرار رفتار و تکوین هویت اشخاص بپرهیزیم و از سوی دیگر (در تعارض با جبرگرایی اجتماعی) به ما اجازه نمی‌دهد برای تغییر و اصلاح عملکرد یادگیرندگان، صرفاً به ساختارهای اجتماعی متمسک شویم؛ زیرا قانون کلی در دیدگاه اسلامی آن است که هیچ‌کس بار دیگری را (به‌طور کامل) بر نمی‌دارد.¹ براین اساس ما نمی‌توانیم از تأثیرات محیطی بر اعمال افراد چشم‌پوشیم. در عین حال، نمی‌توانیم نقش آن‌ها را در تبیین اعمال ایشان و حتی در تصحیح آن‌ها انحصاری و بیش از حد واقعی برجسته نماییم؛ زیرا مسئولیت نهایی عملکرد هرکسی برعهده خود اوست.²

نهادها، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در نحوه عمل افراد در موقعیت های زندگی

تأثیرگذار می باشند. توجه به اهمیت و تأثیر گسترده نهادهای اجتماعی، ساختارها و فرایندهای اجتماعی در تکوین نگرش افراد و نوع نگاه آن‌ها به موقعیت و همچنین تکوین دلایلشان برای عمل در موقعیت، می‌تواند سیاست‌گذاران اجتماعی را به تغییرات محیطی حساس کند. سیاست‌گذاران اجتماعی لازم است، ضمن توجه به پیچیدگی‌های بسیار فرایندهای اجتماعی، انواع عوامل تأثیرگذار و شیوه‌های گوناگون تأثیرگذاری آن‌ها را شناسایی کنند. بنابراین سیاست‌گذاران تربیتی باید با بررسی گستره تأثیرگذاری نهادهایی نظیر اقتصاد، سیاست و علم برای دست‌کاری در عوامل محیطی آماده شوند. برنامه‌ریزان تربیتی لازم است تصویری نزدیک به واقعیت از حوزه عمل این نهادها در اختیار متریان قرار دهند. آن‌ها می‌توانند و باید برای دستیابی به تفسیری معتبر از موقعیت و راه‌های اصلاح مداوم آن از منابع معتبر علمی و دینی بهره‌مند شوند.³ عموم انسان‌ها توانایی کسب شایستگی‌های لازم را برای مشارکت فعال در حیات فردی و اجتماعی دارند. لذا، جریان تربیت، باید فرصت

1. «وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى» - فاطر، 18

2. علم الهدی (1386).

3. همان

مناسب تحقق این توانایی را به صورت عادلانه برای آحاد اجتماع فراهم آورد. از این رو نظام تربیت رسمی و عمومی باید زمینه مناسب شناخت و تعالی مستمر ظرفیت‌های متریان را فراهم سازد تا ضمن تکوین و تعالی هویت سالم و متعادل در آنان، از انسداد طبقاتی در جامعه جلوگیری کند.

نهاد خانواده

یکی از نهادهای بنیادی جامعه به شمار می آید. در نگاه اسلامی سلامت جامعه و رسیدن به جامعه ای صالح منوط به وجود خانواده های سالم و صالح و کارکرد مناسب آن ها در همه ابعاد زندگی است. یکی از نهاد های اجتماعی مؤثر و بنیادی در انواع تربیت، به ویژه در سنین کودکی و نوجوانی، نهاد خانواده است. در واقع نهاد خانواده کوچک ترین واحد اجتماعی و در عین حال مهم ترین و تأثیرگذارترین واحد تربیتی در جوامع محسوب می شود. اساساً یکی از عملکردهای مهم این نهاد، تربیت فرزندان است و لذا خانواده در هر حال نقش غیر قابل انکاری در فرایند تربیت دارد. در نگرش اسلامی نیز بر این موضوع مهم تأکید شده است. تنوع و تکرار فراوان روایات و احادیث، درباره وظایف تربیتی خانواده و نیز تصریح متون مقدس و معتبر اسلامی به نقش والدین در تربیت، درخصوص مسئولیت والدین نسبت به تربیت فرزندان، در میان علمای دین اجماعی کلی پدید آورده است.

روابط نهادهای اجتماعی

نهادهای اجتماعی دارای غایت مشترک اند و کارکرد همدیگر را در راستای غایت تکمیل می کنند. نهادهای اجتماعی سهم در جریان تحقق حیات طیبیه، با وجود داشتن تفاوت در ساختار و ظرفیت، از غایت مشترکی برخوردارند و کارکردشان مکمل و مؤید یکدیگر به شمار می آید و غایت ویژه آن ها (متجلی در رسالت و کارکردهای خاص) در راستای تحقق غایت مشترک تعیین می شود. بنابراین نقص در کارکرد هریک از نهادهای اجتماعی را نمی توان به سادگی با تقویت نهادهای دیگر جبران کرد و لازم است همه نهادها با همدیگر

تعامل داشته باشند. این تعامل نیازمند نوعی انسجام اجتماعی است در روند شکل‌گیری و تحول جامعه باید بین فرایند انسجام اجتماعی (پیوند یافتن واحدهای اجتماعی در راستای ایجاد وحدت) و فرایند تمایز یافتگی (تقسیم و تشخیص یافتگی واحدهای اجتماعی به منظور پذیرش کثرت و تنوع) - براساس اصل وحدت در کثرت و کثرت در وحدت - جمع نمود. در شکل‌گیری و تغییرات جامعه دو جریان کلان دخالت دارد. جریان اول فرایند "انسجام اجتماعی" است. این فرایند شکل‌گیری و ایجاد مجموعه‌ی واحدی از انسان‌ها را به نام جامعه عملی می‌سازد. در این جریان واحدهای اجتماعی از قبیل افراد یا گروه‌ها با هم پیوند می‌یابند و جامعه را به وجود می‌آورند. این فرایند، پیوستگی و همبستگی اجتماعی ایجاد می‌کند. جریان دوم، فرایند "تمایز یافتگی" نام دارد. این فرایند موجب تمایز و تشخیص افراد و واحدهای اجتماعی می‌شود و گروه‌ها و اصناف را در جامعه به وجود می‌آورد. همچنین موجب انشعاب و کثرت در گروه‌ها و بخش‌های جامعه و ایجاد خرده فرهنگ‌ها می‌شود و حتی به برخورد و تعارض بین آن‌ها منجر می‌گردد. در مواجهه با این دو جریان کلان اجتماعی و تعیین اهمیت این دو فرایند، دو نظریه‌ی کلان و متقابل هم در دانش جامعه‌شناسی مطرح‌اند. یکی معروف به نظریه‌ی وفاق است و دوم نظریه‌ی تقابل یا ستیز نام دارد. نظریه‌ی وفاق در مجموع بر پیوستگی، همبستگی و وابستگی متقابل اجزای نظام اجتماعی، ارزش‌ها و هنجارهای عام (به مثابه‌ی ملاط اساسی زندگی اجتماعی) و تعادل و تداوم نظام‌های اجتماعی (به مثابه‌ی واقعیت‌های اساسی اجتماعی) توجه و تأکید دارد. در مقابل، نظریه‌ی تقابل بر انشعاب اجزا، گروه‌ها (کثرت) تعارض، انحصار و خصومت و ستیز بین گروه‌ها، اجبار، منافع بخشی و تغییر نظام‌های اجتماعی (به منزله‌ی واقعیت‌های اجتماعی) تأکید دارد. در نظریه‌ی وفاق عمدتاً تأکید بر خرده فرهنگ‌های غیرمعارض و ثبات نظام‌های اجتماعی (فرایند انسجام) و در نظریه‌ی تقابل تأکید بر ماهیت گروهی جامعه، خرده فرهنگ‌های معارض و ناسازگار و تغییر نظام‌های اجتماعی (فرایند تمایز یافتگی) است. برای جمع بین این دو نظریه‌ی کلان تلاش‌هایی صورت گرفته است و کماکان ادامه دارد. در این تلاش‌ها برای تلفیق دو نظریه‌ی کلان جامعه‌شناختی از سویی شاهد توجه به ماهیت

گروهی در نظریهٔ وفاق هستیم. این گروه به کارکرد گرایی نوین مشهورند و از سوی دیگر شاهد توجه به انسجام اجتماعی در نظریهٔ تقابل هستیم. به هر حال در اینجا در تعیین نسبت مبانی جامعه شناختی تربیت رسمی و عمومی باید گفت که مراد از رابطه وحدت در کثرت تأکید بر وجود خرده فرهنگ‌های دارای وفاق اجتماعی است. لذا کارکرد گرایی نوین در نظریهٔ وفاق مناسب تر به نظر می رسد. البته این نکته نیز شایان ذکر است که این نظریه برای تبیین این دیدگاه وحدت در کثرت کافی نیست و باید الگوی نظری مناسبی از ترکیب آن ها به وجود آورد (افروغ، 1387)¹.

اما رویکرد جامعه شناختی مطلوب، بر اساس اصل فلسفی وحدت در کثرت و کثرت در وحدت، رویکردی است که هر دو جریان کلان اجتماعی یعنی "انسجام" و "تمایز یافتگی" را در کنار هم در نظر می گیرد و تبیینی کلان از آن ها ارائه می دهد. یعنی هم بر وحدت و انسجام اجتماعی تأکید دارد و هم بر وجود کثرت در گروه ها و فرهنگ ها عنایت دارد.

فعالیت های یادگیری

ارتباط مبانی تربیت رسمی و عمومی با مبانی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بررسی نمایید

مبانی تربیت رسمی و عمومی از منظر کفایت یا سازگاری درونی آنها نقد نمایید

فصل ششم

چیستی تربیت رسمی و عمومی "مدرسه ای"

اهداف فصل :

تبیینی از ماهیت تربیت رسمی و عمومی (تربیت مدرسه ای) مطلوب را ارائه دهد
تربیت مدرسه ای رایج را بر اساس این تعریف و دلالت‌های تعریف و ویژگی های مطلوب تربیت مدرسه ای مورد نقد قرار دهد
دلالت‌های تربیت مدرسه ای مطلوب را در عمل تربیتی مورد بررسی قرار دهد.

پیش سازماندهنده بحث:

تعریف از مهم ترین مباحث در هر حوزه علمی است . در حوزه علم تربیت نیز تعریف تربیت از مبحث مهم و پرچالش است.
در کتاب تبیینی از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بحثی مستوف در باب تعریف مختار تربیت داشتیم در انجا تربیت
و در واقع ماهیت ان را بررسی کردیم و به نتیجه ای رسیدیم . از انجا که در این کتاب موضوع مورد بحث تربیت مدرسه ای
است که مصداقی از تربیت در معنای عام است بنابر این چیزی که در اینجا باید به روشنگری آن بپردازیم این است که تربیت
مدرسه ای چه ویژگی هایی دارد.

فرایند تربیت، اساسی‌ترین جریان اجتماعی بشری و عامل اساسی تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی آن است که باید توسط نهادهای ذی ربط اجتماعی پشتیبانی و هدایت شود. این فرایند به نحو تجویزی در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بر اساس استنتاج و استنباط از مبانی اساسی تربیت، چنین تعریف شده است:

«تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.»

از این تعریف بر می آید که عمل تربیت فرایندی دو سویه است: از یک سو عمل زمینه سازی است که در آن مربیان با طراحی، سازماندهی و تدارک فرصت های مناسب در قالب تدابیر و اقداماتی تدریجی، سنجیده (براساس انطباق با خصوصیات و موقعیت متربیان)، هماهنگ و یک پارچه براساس نظام معیار زمینه های مناسبی را فراهم می سازند؛ از سوی دیگر، عمل کسب توسط متری است که در آن متربیان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت های فراهم شده، شایستگی های فردی و جمعی لازم را کسب می کنند و از این طریق آماده می شوند تا آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه را در همه ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان، در خلأ صورت نمی پذیرد و تحقق شایسته آن، به مثابه مهم ترین عمل اجتماعی زمینه ساز تحقق حیات طیبه، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر در آن، به ویژه پشتیبانی مؤثر عناصر اصلی اجتماع (خانواده، دولت، رسانه و سازمان ها و نهادهای غیر دولتی) به منزله ارکان این فرایند در دوران معاصر است. تربیت رسمی و عمومی در واقع آن بخش از این جریان تربیت است که با پشتیبانی دولت برای عموم افراد در دوره زمانی خاصی انجام می پذیرد.

براین اساس، «تربیت» را باید عملی جامع و یک پارچه، تدریجی، هماهنگ، فراگیر و همیشگی (مادام العمر) و مشتمل بر تمام فرایندهای زمینه ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی دانست که به مثابه امری واحد، با تکوین و تعالی پیوسته و یک پارچه تمام ابعاد فردی و اجتماعی وجود انسان، به منزله یک کل، سر و کار دارد. همانگونه که در فصل پیش اشاره ای شد فرایند تربیت در طول سالیان دراز حیات بشر و توسعه و تنوع یافتن تمدن و فرهنگ او، نیز تنوع و گستردگی زیادی یافته است از اشکال ساده غیر عمدی در محیط خانواده به اشکال متنوع عمدی در بافت ها و شرایط مختلف تکرر و تنوع یافته است. شاید اگر در یک فضای غیر تخصصی بحث از تربیت به میان آید. کاربرد عام تربیت و یک فهم معمول از آن نیاز بحث را برطرف می کند. اما وقتی در یک فضای تخصصی و حرفه ای از تربیت سخن به میان می آید، هم معمول و احیاناً مبهم از اصطلاح تربیت به کار نمی آید و نیاز به آن دارد که مورد واکاوشی قرار گیرد.

البته واکاوی مفهومی تربیت و تحصیل کثرت مصادیق آن در حیات اجتماعی در جایی دیگری مورد بحث قرار گرفته است و در اینجا حسب ضرورت به آن می پردازیم و بنابراین لزومی ندارد که تمامی زوایای بحث باز شود و به اصطلاح سفره بحث کاملاً گسترده شود.

بحثی که در آغاز این فصل بابش گشوده می شود به تفصیل در فصل چستی تربیت کتاب تبیین از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بحث شده است و در اینجا اجمالی از آن آورده می شود در فصل قبل مدرسه و تحولات آن مورد بحث بود در این جا تلاش می کنیم ماهیت آن گونه تربیت را که در مدرسه ارائه می شود مورد بحث قرار دهیم، تا حدود و ویژگی هایش را باز شناسی کنیم. با این بحث به درک و فهم بهتری از جریان تربیت مدرسه ای دید دست خواهیم یافت.

فرایند تربیت اساسی ترین و حیاتی ترین جریان اجتماعات بشری و عامل غیر قابل انکار در تداوم حیات سعادت مندی و بهزیستی آحاد جامعه در ابعاد فردی و اجتماعی است. نظر به نقش و جایگاه فرایند تربیت در جوامع و حسب نیاز، این فرایند از ابعاد مختلف تنوع و کثرت یافته است یعنی مصادیق آن در جوامع حسب شرایط و اقتضائات بسیار شده اند. از این جریان به دلیل کثرت و تنوع مصادیقش قابل طبقه بندی است. طبقه بندی

جریان تربیت به ما برای درک تنوعش کمک بهتری می کند و ما را در تداوم این بحث که قرار است در ادامه داشته باشیم یاری می دهد.

تربیت جریانی است که حیات آدمی را تحت تاثیر خود قرار می دهد. یعنی تربیت معطوف است به حیات و ارتقاء و تعالی آن آدمی، حیات آدمی اگر چه همچون شخصیت یک انسان واحد یکپارچه و متحد است اما به لحاظ نظری دارای شئون و وجوه متعددی هم می شود. جریان تربیت به همه این شئون ارتباط پیدا می کند. از این رو تنوع شئون حیات آدمی به تنوع تربیت و مصادیق آن نیز می انجامد. در مورد شئون حیات آدمی و تقسیم بندی های آن مباحث زیادی وجود دارد اما یک شکل از تقسیم بندی شئون حیات به این قرار است در این تقسیم بندی شئون حیات به شش شأن طبقه بندی می شود که هر یک از شئون خود دارای دو وجه است. فهرست ششگانه این شئون دو وجهی به قرار زیر است:

- شأن دینی و اخلاقی
- شأن علمی و فناوری
- شأن اجتماعی و سیاسی
- شأن هنری و زیبایی شناسی
- شأن اقتصادی و حرفه ای
- شأن زیستی و بدنی

با وجودی که تربیت به خودی خود امری یک پارچه و جامعی است اما به اعتبار این شئون، مصادیقی متفاوت پیدا می کند این مصادیق به سبب انجام بهتر تدابیر و اقدامات تربیتی است و نباید چنین تصور شود که اینها اصالتاً جدا و متمایز از هم هستند. از این رو می توان چنین گفت که بررسی چگونگی تدابیر و اقدامات تربیتی در هر شأن از شئون حیات نیز موضوعیت پیدا می کند که به آن ساحت تربیتی نیز گفته می شود یعنی مثلاً تربیت در شأن هنری و زیبایی شناسی ساحت تربیت هنری و زیبای شناختی نام می گیرد که نیازمند تمهیدات و

تدبیرهای ویژه ای برای توسعه و تعالی این شأن از حیات آدمی است. از این رو طبق این تقسیم بندی بر ملاک شئون حیات می توان انواعی از تربیت را بازشناسی نمود که هر یک از شئون را در بر می گیرد.

از سوی دیگر موضوع تربیت که آدمی باشد، موجودی رشد یابنده است و رشدش در مراحل و مراتبی صورت می گیرد. یعنی تحولات و تغییرات رشدی آدمی با وجودی که دارای پیوستگی و استمرار است، می توان آن را در کم و بیش به دوره ها و مراحل نسبتاً متمایزی بخش کرد و متناسب با اقتضائات و شرایط هر یک از مراحل و دوره های رشدی، تمهیدات و تدابیر تربیتی ویژه ای را صورت بندی کرد.

از این می توان برحسب مراحل و دوره های رشد آدمی مصادیق متفاوتی از تربیت را بازجست و جریان و اقدامات تربیتی متمایز را صورت بندی نمود هر چند در خصوص مراحل دوره های رشدی آدمی بین اندیشمندان اختلاف نظر زیاد است اما در یک تقسیم بندی اجمالی می توان چنین مراحل را بازشناخت

- دوران جنینی

- دوران نوزادی

- کودکی اول

- کودکی دوم

- نوجوانی

- جوانی

- میانسالی

- بزرگسالی

- کهنسالی

بنابراین به این اعتبار مراحل رشد، تربیت نیز مصادیق متعددی پیدا می کند.

جریان عام تربیت اگرچه یک جریان فراگیر اجتماعی و جامعه شمول است اما براساس ویژگی و نیازهای یک جامعه، تربیت گاه بر گروههای خاصی اشمال پیدا می کند. و گاهی هم حسب ضرورت تمامی آحاد جامعه را در

بر می گیرد. گاه تربیت به گونه ای است که برای عموم افراد جامعه ضرورت پیدا می کند. وقتی آحاد جامعه باید از محل برخورداری از تربیت واجد توانایی ها و ویژگی های مشترکی شوند که برای حیات بالنده و سالم در جامعه ضرورت دارد و هر عضوی از اعضای جامعه باید از آن توانایی ها و ویژگی ها برخوردار باشد. این نوع تربیت شمولیت عام پیدا می کند و همه آحاد جامعه را باید در برگیرد چنین تربیتی را که می توان «تربیت عمومی» نام نهاد چرا که همه آحاد جامعه را این نوع تربیت به سطح از آمادگی می رساند که می توانند در تحقق سطحی از حیات فردی و اجتماعی موفق و موثر باشند.

اما در مقابل این نوع تربیت که شمول عام دارد و باید همه احاد از آن برخوردار شوند تا قابلیت های لازم برای حیات بالنده و تعالی بخش را داشته باشند. تربیتی قرار می گیرد که صرفاً بخشی از آحاد جامعه در بر می گیرد. زیرا که حسب برخی ظرفیتهای وجودی افراد لازم است از آن گونه تربیت برخوردار باشند یعنی این نوع تربیت به ویژگی های خاصی از افراد تعلق می گیرد و گاه ناظر است به تفاوت هایی که افراد یا گروههایی از افراد با همدیگر دارند این تربیت برای تحقق و توسعه توانایی هایی است. بنابر این ضرورتی ندارد که شامل همه افراد جامعه شود. این نوع تربیت را تربیت تخصصی می نامیم.

بدیهی است باید این دو نوع تربیت را در جامعه دو جریان مکمل همدیگر بدانیم که هر یک اهمیت و ارزش خاص خود را دارد و نقش و کارکرد هر دوی آنها در بهبود کیفیت زندگی فردی و اجتماعی قابل انکار نیست. بنابراین این دو شکل از تربیت در یک جامعه پویا باید هماهنگ و در راستای همدیگر باشند تا افراد ضمن کسب توانایی های مشترک، توانایی های خاص ویژه خود را نیز کسب نمایند.

جریان تربیت را می توان از منظر نوع ساز و کار ها و نظم و سازماندهی که در آن وجود دارد متفاوت و متمایز دید و آن را طبقه بندی کرد. برخی از اشکال تربیت در موقعیت های اجتماعی رخ می دهد که نظم سازماندهی کاملاً تعریف شده و تعیین شده ای ندارد مثلاً بسیاری از افراد جامعه در موقعیت ها و شرایط اجتماعی متفاوت مانند شرکت در انجمن ها و باشگاه ها، محافل مذهبی، علمی، تجارب زندگی خانوادگی، مطالعه روزنامه ها و عضویت در شبکه های اجتماعی مجازی توانایی ها و شایستگی هایی را کسب می کنند که موجب تعالی حیات

فردی و اجتماعی آنها می شود این شکل از جریان تربیت فاقد سازمان و نظم کاملاً تعریف شده است و حاصل تجارب زندگی معمول آنهاست به این شکل از تربیت می توان تربیت غیر رسمی نام نهاد.

اما گاه موقعیت های تربیتی که برای افراد جامعه فراهم می شود تمهید شده و دارای نظم مشخصی است یعنی مخاطبان خاص، اهداف، ساختار و برنامه معینی دارد که متناسب با نیازهای جامعه متنوع طراحی میگردد. این موقعیت ها و فرصت های تربیتی که برای کسب توانایی های مشخصی فراهم می گردد می تواند اعتبار قانونی داشته باشد و حتی منجر به گواهی نامه معتبر (مدرک) گردد. این نوع تربیت که امروزه در جهان بسیار شایع است و عموم جوامع و کشورها آن را برای توسعه و تعالی حیات اجتماعی خود لازم می دانند، تربیت رسمی است. جریان تربیت در جوامع از نگاه دیگری نیز قابل ملاحظه و طبقه بندی است. جریان تربیت و مصادیق مختلف آن از منظر چگونگی برخورداری و نحوه حضور افراد جامعه نیز چندگونگی و تنوع وجود دارد. گاهی جریان تربیت در جامعه به گونه ای است که آحاد جامعه باید حسب برخی ملاحظات اجتماعی الزاماً از آن برخوردار شوند و جامعه برای همه افراد جامعه ضروری تشخیص داده می شود از این رو قوانین و قواعدی تصویب می گردد که برخوردار شدن از این تربیت را برای آحاد جامعه ضروری و اجباری اعلام می نماید. این گونه تربیت را می توان الزامی و اجباری نام نهاد اما در مقابل این نوع تربیت برخی از اشکال تربیت داوطلبانه و اختیاری است و افراد جامعه بدون الزام قانونی، صرفاً بر اساس میل و علاقه و اراده شخصی در این فرصت های اجتماعی حضور پیدا می کند و توانایی هایی را کسب می نماید. در یک نگاه کلان اجتماعی این دو نوع تربیت که اشکالی از جریان کلی تربیت هستند مکمل بوده و در مجموع در جهت کلی ارتقا و تعالی حیات فردی و اجتماعی آحاد جامعه شکل می گیرد.

حال که با این تفصیل از اشکال مختلف تربیت در جامعه به ویژه جوامع امروزی آگاه شدیم. به نظر می رسد می توانیم به این پرسش پاسخ دهیم که آن گونه تربیتی که در مدرسه مدرن رخ می دهد چه نوع تربیتی است و در کدام طبقات و مصادیق پیش گفته قرار می گیرد تا در بدو امر و در آغاز ورود به بحث و چند و چون در باب این موضوع به یک فهم اجمالی از ماهیت آن دست یافته باشیم.

تربیت مدرسه ای را می توان نوعی از تربیت دانست که : برای گروهی از آحاد جامعه که در مراحل رشدی کودکی و نوجوانی به سر می برند فراهم شده است بازه زمانی دقیق آن حَسَب شرایط و مقتضیات هر جامعه اندکی متفاوت است. به دلیل نظم و تدابیری که از پیش در باب هدف، محتوا، روش، زمان و مکان این گونه تربیت اندیشیده شده و از پشتیبانی قانونی نیز برخوردار است، در زمره تربیت رسمی قرار میگیرد از سوی دیگر به سبب وجود برخی قوانین و مقررات اجتماعی الزامی است قانون خانواده ها را ملزم به فرستادن کودکان خود به مدرسه کرده است. از آنجا که برای عموم آحاد جامعه که در بازه سنی خاصی قرار دارند، در نظر گرفته شده است این نوع تربیت عمومی نیز هست یعنی مدرسه برای همه آحاد جامعه در نظر گرفته شده است. در خصوص عمومی بودن این گونه تربیت لازم است توضیح داده شود که هر چند تربیت مدرسه ای برای گروهی از آحاد جامعه که در بازه زمانی خاصی قرار گرفته اند، در نظر گرفته شده است اما به سبب این که این جریان تداوم و الزام دارد، در «طی زمان» نسبت به همه افراد به تدریج عمومیت پیدا می کند و پوشش همگانی می یابد.

بر اساس تحلیل فوق می توان تربیتی را که در مدرسه جدید ارائه می شود: نوعی تربیت رسمی، عمومی و الزامی دانست که در دوره کودکی و نوجوانی ارائه شده و تمامی شئون حیات را در بر می گیرد. این گونه تربیت را گاه تحصیلات مدرسه ای نیز می نامند. اما از آنجا که ادامه مباحث این کتاب متمرکز بر این نوع تربیتی است برای سادگی و سهولت کاربرد، آن را به اختصار «تربیت رسمی و عمومی»، می نامیم. و در بقیه متون این اثر بدینگونه از آن یاد می کنیم.

ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی

در این بحث به سه دسته ویژگی عام، خاص و اختصاصی این نوع از تربیت اشاره خواهیم داشت. منظور از ویژگی‌های عام، آن دسته از خصوصیات هستند که کم و بیش به صورت یکسان در الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی در کشورهای جهان دیده می‌شوند و با فلسفه تربیتی جامعه اسلامی ایران نیز توافق دارند. از این رو این خصوصیات در الگوی مطلوب نیز مورد عنایت قرار گرفته است. منظور از ویژگی‌های خاص آن دسته ویژگی‌هایی است که در الگوهای رقیب به صورت موردی یافت می‌شوند اما تأکید بر آن‌ها در الگوی مطلوب بیشتر است. اما مراد از ویژگی اختصاصی الگوی تربیت رسمی و عمومی آن خصوصیتی است که می‌توانند تمایز اساسی بین الگوی مورد نظر با الگوهای رقیب ایجاد نماید. به نظر می‌رسد از ترکیب ویژگی‌های عام، خاص و اختصاصی تربیت رسمی و عمومی می‌توان خصوصیات اساسی الگوی مطلوب و مد نظر را پردازش نمود.

ویژگی‌های عام تربیت رسمی و عمومی

با تأمل در مباحث گذشته و بررسی و تحلیل خصوصیات مصادیق رایج این پدیده، موارد ذیل را می‌توان مهم‌ترین خصوصیات عام برای مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی (یعنی اهم وجوه تمایز آن از دیگر انواع تربیت) دانست که با توجه به مفاد فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز قابل پذیرش هستند و حتی می‌توان شواهد و مستندات برای این ویژگی‌ها در متون اسلامی یافت¹:

• سامان یافتگی

1. البته چنان که خواهیم دید، با وجود اشتراک ظاهری این ویژگی‌ها، بین الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی، بسیاری از آن‌ها به لحاظ محتوا، از خصوصیات تربیت در جمهوری اسلامی ایران تأثیر پذیرفته اند.

در عصر حاضر، برای حضور فعال در جامعه و برخورداری از حیات متعالی فردی و اجتماعی، نخست باید برخی از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم در ساحت وجودی افراد جامعه محقق شود. اهمیت کسب این صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها به حدی است که جامعه معاصر نمی‌تواند تحقق آن‌ها را در آحاد جامعه، به عنصر تصادف و اتفاق واگذارد. زیرا هر شرایط و زمینه‌ای، مساعد و مناسب یادگیری هدفمند (به‌ویژه کسب این گونه شایستگی‌ها) نیست و مجموعه‌ای از عوامل متداخل و متعامل، مانند شرایط اجتماعی و عوامل فردی و انسانی در آن دخالت دارند. به همین سبب، برای کسب این دسته از شایستگی‌ها و برای شکل‌گیری جامعه مورد نظر، باید زمینه‌های نظام‌مند، مناسب و مساعدی تدارک دیده شوند تا با مراقبت از عوامل مؤثر در یادگیری، امکان تحقق بیش‌تر و بهتر هدف‌ها، در جریان تربیت فراهم آید.

لذا می‌توان گفت که داشتن حدی از نظام‌مندی و سامان‌یافتگی، برای تحقق اهداف این نوع تربیت در بین انواع تربیت ضرورتی انکارناپذیر است. به نظر می‌رسد این‌گونه سازمان‌یافتگی، نه تنها مغایرتی با دیدگاه اسلامی ندارد بلکه با توجه به مصالح و آثار مطلوب آن، از منظر اسلامی نیز بیشتر مورد تأکید است. بر این اساس تربیت رسمی و عمومی باید مخاطبان معین و برنامه و محتوای مشترک و تعریف شده داشته باشد. هم‌چنین این نوع تربیت، باید از ساختار (مراتب و مراحل) مشخصی برخوردار باشد که مخاطبان طبق شرایط تعریف شده، از این مراتب و مراحل بگذرند. البته این سازمان‌یافتگی باید، با توجه به ویژگی‌های متریبان و مقتضیات خاص مناطق گوناگون کشور، از انعطاف لازم نیز برخوردار باشد.

• قانون‌مندی

دولت‌ها، به عنوان نماینده ملت‌ها، امروزه مسئولیت تمیشت امور اجتماعی را بر عهده دارند. در میان امور اجتماعی، تربیت از امور بسیار مهمی است که بر عهده دولت‌ها قرار گرفته است. در بحث مبانی سیاسی و حقوقی نیز به آن پرداختیم. به ویژه در مبانی سیاسی طبق فلسفه سیاسی اسلامی، بیان شد دولت اسلامی متکفل

فراهم آوردن زمینه ها یمناسب تربیت احاد جامعه است.^۱ بر این اساس و طبق قوانین موجود از عوامل اصلی و محوری سیاست‌گذار و تصمیم گیرنده در فرایند تربیت و مسئول برنامه‌ریزی کلان جهت زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های لازم و مورد نیاز افراد جامعه‌اند. هم چنین دولت‌ها در جهان نیز بر اساس قوانین اساسی کشورها و میثاق‌های جهانی متعهدند که تربیت رسمی و عمومی را، با کیفیت مطلوب و کامل، برای احاد اعضای جامعه محقق کنند. بنابراین در جوامع امروزی، تربیت رسمی و عمومی با حمایت دولت‌ها و بر مبنای قوانین ویژه‌ای سامان‌دهی و هدایت می‌شود که برای رعایت و حمایت و تحقق کامل این نوع تربیت تدوین و تصویب شده‌اند. دولت اسلامی نیز بر اساس رسالت خاص خود در جهت تمهید شرایط لازم برای تحقق حیات طیبه، باید زمینه‌ساز آمادگی افراد جامعه به منظور بهره‌مندی از نوع خاصی از تربیت باشد. لذا سیاست‌گذاری، پشتیبانی و نظارت قانونی بر این بخش مهم از فرایند تربیت و الزام قانونی همگان (فرزندان احاد افراد تابع دولت اسلامی) نسبت به حضور در این نوع از تربیت سازوکار مناسبی برای ایفای این رسالت است.

• فراگیری نسبت به احاد جامعه

همه انسان‌ها در آفرینش برابرند (فطرت و طبیعت مشترک دارند) و در امکان کسب ارزش‌های مشترک انسانی شبیه هم‌اند. لذا تربیت باید حدی از ارزش‌های مشترک را در ساحت وجودی همه انسان‌ها محقق سازد. این مفهوم، همان شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی است.

این ویژگی ناظر به هدف مهم ایجاد وحدت ملی و انسجام اجتماعی در احاد اجتماع نیز هست. لذا دولت‌ها موظف‌اند تربیتی وحدت‌آفرین ارائه دهند، به گونه‌ای که افراد، گروه‌ها، صاحبان خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف بتوانند در چهارچوب واحدی به نام «ملت» و به‌طور مسالمت‌آمیز در کنار هم زندگی کنند. بنابراین دولت

۱. به لحاظ تاریخی نیز در کشور ما در قانون اساسی معارف بر ای اولین بار قانون تعلیمات اجباری تصویب شده است و در سال ۱۳۲۲ نیز به شکل دیگری این وظیفه برای دولت به صورت قانونی تصویب گردیده است.

ها برای این که بتوانند مجموعه ای از افراد متنوع را در چهارچوب مرزهای خود با آرمان ها و ارزش های مشترک تحت عنوان ملتی واحد سامان دهند و هم جهت نمایند، ناگزیرند از نظام تربیتی واحدی بهره بگیرند.

نظام تربیت رسمی و عمومی واحد، با نزدیک سازی زبانی و فرهنگی بین متربیان و هم چنین ترویج روحیه بردباری، فرزندان اقوام و صاحبان خرده فرهنگ های متعدد و متنوع در هر کشور را به همدیگر نزدیک می کند و نتیجتاً به شکل گیری، تثبیت، و ارتقای فرهنگ و ارزش های مشترک بین افراد جامعه تحت عنوان ملت واحد، منجر می شود. گفتنی است شرایط امروزی جهان، علی الخصوص پدیده جهانی شدن، یکی از موانع و تهدیدات قابل تأمل در راستای تحقق «ملت واحد» است و توجه جدی و بیشتری را به این نقش وحدت بخش تربیت رسمی و عمومی می طلبد.

البته برخی از دیدگاه های جدید پست مدرن، الگوهای دولت - ملت را به دوره مدرن متعلق می دانند و در عصر پست مدرن دوره آن را پایان یافته تلقی می نمایند. به زعم آنان در عصر جهانی شدن، دولت ها نه در عرصه داخلی و نه در عرصه خارجی حاکمیت مطلق ندارند و جریانات بین المللی بر تصمیمات آنان تأثیرگذار است. جامعه مدنی و مجامع علمی نیز، که مقید به قدرت دولت ها بوده اند، در این شرایط از سلطه بی چون و چرای آنان خارج می شوند. نباید فراموش نمود که این نگرش خود به نوعی فرصت هایی را برای پویایی اقوام و جوامع فراهم آورده است. به این صورت که توسعه وسایل ارتباطی مانند شبکه تارنمای جهانی، شبکه های مجازی از انسان هایی با هویت های نزدیک به هم و مشترک گرد هم آورده است که می توانند از مرزبندی های هویتی خویش دفاع کنند.

از سوی دیگر، مبارزه با جهل در بین عموم انسان ها، از جهت گیری های اصلی دین اسلام است. این امر، نه تنها از آیات و روایات¹ که از سیره عملی حضرت رسول (ص) و ائمه معصوم (ع) استنباط می شود. یکی از وقایع

1 . روایات فراوانی در این خصوص وارد شده است که ذکر همه آن ها در این مقال نمی گنجد. در این جا به ذکر چند مورد بسنده می شود: از امام صادق (ع) نقل شده است: «آله رخص فی أخذ الأجره علی تعلیم الصنعة اذا كانت مما تحل» (مستدرک الوسائل، 14، 27)

مهم تاریخی صدر اسلام که نشان از اهتمام عملی پیامبر اسلام (ص) بر مبارزه با جهل و بی سوادی است به واقعه آزادی اسرای جنگ بدر مربوط می شود. دستور این بود که هر اسیری از کفار بتواند ده مسلمان را با سواد کند آزاد است لذا می توان این گونه نتیجه گرفت که اسلام برای ترویج آگاهی بین عموم آحاد جامعه به ارائه چند دستور و پند اخلاقی بسنده نکرده و آن را از وظایف حاکم دانسته است که باید به ترویج و گسترش دانش و آگاهی عمومی دست بزند.

این موضوع، یعنی پوشش همگانی تربیت رسمی و عمومی در دوره سنی خاص در قوانین جهانی و ملی، از جمله در ایران، مد نظر قانون گذار بوده است. بر اساس بندهای 1 و 14 و 15 اصل سوم و اصول نوزدهم¹ و بیستم² قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، همه آحاد کشور باید حق دسترسی برابر به فرصت های تربیتی را، صرف نظر از خصوصیات فردی، خانوادگی و اجتماعی، داشته باشند. این حق، هم چنین در ماده اول قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی مورد تأکید قرار گرفته است.

عدالت تربیتی در بعد کمی، مستلزم ایجاد برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی برای همه افراد جامعه است و همگان بر اساس آن حق دارند که به حد نصاب مقبولی از آن (متناسب با شرایط و امکانات

امام رضا (ع) می فرماید: «اعلم... أن کل ما يتعلّم العباد من أنواع الصنائع... فحلال أخذ الأجره علیه» (مستدرک الوسائل، 14، 27)

امیرالمؤمنین (ع) می فرماید: «عَلَّمْ جاهلهم» (نهج البلاغه، فیض، 745)

امیرالمؤمنین (ع) می فرماید: «فاذا أدت الرعيه إلى الوالی حقّه و أدی الوالی إليها حقها، عز الحق بينهم و تمت مناهج الدين و اعتدلت معالم العدل» (الحیاء، 6، 348)

حسان معلم از حضرت صادق (ع) نقل می کند: «سألت أبا عبد الله عن التعليم: فقال (ع): لا تأخذ على التعليم أجراً. قلت: فالشعر و الرسائل و ما أشبه ذلك أشرطة عليه؟ قال: نعم، بعد أن يكون الصبيان عندك سواءاً في التعليم و لا تفضل بعضهم على بعض». (وسائل الشيعه، ج 12، ص 112)

شیخ صدوق از حضرت صادق (ع) نقل می کند که فرمودند: «من العلماء من يرى أن يضع العلم عند ذوی الثروة و الشرف، و لا يرى فی المساکین وضعاً. فذاك فی الدرک الثالث من النار». (الخصال، 352)

امام صادق (ع) فرمودند: «لیکن الناس عندک فی العلم سواءاً» (وافی، 1، 186) (همه موارد به نقل از: علم الهدی، 1386)

1. مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این ها سبب امتیاز نخواهد بود.
2. همه افراد ملت، اعم از زن و مرد، یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند.

عصری) دسترسی داشته باشند. البته این برابری فرصت دسترسی به تربیت رسمی و عمومی، عمدتاً ناظر به جامعه هدف این گونه تربیت، یعنی کودکان و جوانان درسین خاص است که شمول آن نسبت به همه افراد جامعه به همین معناست و در نهایت همه آحاد جامعه یا باید از آن برخوردار شوند یا از نوعی تربیت جبرانی (تربیت رسمی و عمومی مخصوص بزرگ سالان) بهره‌گیرند.

به سخن دیگر پوشش همگانی در یک برهه زمانی رخ نمی دهد. توضیح این که اگرچه تربیت رسمی و عمومی گروه سنی خاصی را هدف خود قرار می دهد، اما این پوشش در طول زمان صورت می گیرد. حتی اگر گروهی در دوره زمانی مطلوب از این تربیت بر خوردار نشده اند باید ترتیبات و اقدامات جبرانی مناسب برای برخورداری آن ها (مانند سواد آموزی بزرگ سالان و ...) انجام گیرد. در یک بیان کلی پوشش همگانی تربیت رسمی و عمومی "در زمانی" است. یعنی طی دوره های زمانی رخ می دهد نه در مقطع زمانی خاص.

نکته مهم و اساسی این است که در راستای تحقق پوشش همگانی، تربیت رسمی و عمومی باید به روش ها و ابزارهای مختلف صورت گیرد. هر ابزار و روشی که به تحقق این همگانی شدن و پوشش کمک نماید مطلوب است. اصل اساسی در این راستا تنوع و انعطاف پذیری است؛ یعنی سازوکارها انعطاف پذیر و متناسب با شرایط مخاطبان باشند. در واقع تنوع موقعیت های تربیتی رسمی و عمومی را باید به گونه ای سامان داد که بیشترین افراد نیازمند تربیت (لازم التربیه) با شرایط مختلف جسمی/جنسی/فرهنگی/اقتصادی و مکانی از حداقلی از کیفیت و وکمیت آن برخوردار شوند.

یکی از ظرفیت های موجود برای گسترش و تعمیم تربیت رسمی و عمومی فناوری اطلاعات و ارتباطات است. این فناوری جدید قابلیت هایی دارد که می تواند به توسعه و گسترش تربیت رسمی و عمومی یاری رساند¹. البته نسبتی که این فناوری با تربیت بر قرار می کند نسبت تساوی نیست. زیرا نمی توان از این فناوری انتظار کارکردی از نوع تربیت داشت. این فناوری را می توان در بستر وسیع و گسترده تربیت رسمی و عمومی،

1. وادی حداد و الکساندرا دراکسلر، فناوری برای آموزش، ترجمه محمد رضا سرکار آرائی و علی رضا مقدم، تهران، نشر نی

که اساساً بر تعامل رو در روی مربی و متربی تأکید دارد و از موقعیت های تعاملی بر می خیزد به کار گرفت، آن هم در حد روش نه به مثابه هدف. آنچه از این فناوری می توان انتظار داشت بیشتر از توسعه آگاهی و دسترسی آسان (و غیر مقید به زمان و مکان) به اطلاعات نیست. در حالی که از تربیت بیش از انتقال اطلاعات و آگاهی انتظار می رود. از این رو می توان گفت نسبت بین فناوری اطلاعات و تربیت نسبت عموم و خصوص من وجه است و وجه اشتراک این دو، کاربرد روشی آن هاست.

• ملاحظه تفاوت ها بین متربیان

همان گونه که در مبحث انسان شناسی فلسفه تربیت مبانی روان شناختی به تفصیل بحث شد، انسان ها علاوه برداشتن مشترکات (طبیعت و فطرت) در شئون گوناگون حیات خود نیز تفاوت های قابل توجهی دارند. این اختلاف ها و تفاوت ها، که مبتنی بر حکمت بالغه الهی است، لازمه بالندگی و تعالی حیات آدمیان است. تنوع ظرفیت های وجودی انسان ها فرصت های بی شماری را به روی جوامع می گشاید که توسعه و بسط آن ها موجب تعالی حیات اجتماعی می شود. از این رو فعلیت یافتن این ظرفیت ها یکی از ضرورت های حیات اجتماعی است. بر این اساس، می توان گفت که شایستگی های ویژه (صفات، توانمندی ها و مهارت های مبتنی بر تفاوت های فردی و غیرمشترک) در فرایند تربیت، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، باید مورد عنایت جدی قرار گیرد.

توجه به شایستگی های ویژه در الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی، ناظر به خصوصیات مشترک جنسی/جنسیتی، قومی/محلی¹، دینی/مذهبی¹، و فرهنگی/خانوادگی و نیز به تفاوت های فردی موجود در بین

1. اصول بیست و نهم و چهل و سوم و پانزدهم قانون اساسی مانند حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان

اعضای جامعه نیز هست. به سخن دیگر، تربیت رسمی و عمومی، با وجود داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد، جریانی یکسان‌ساز و یکدست‌کننده همه افراد جامعه نیست. چه، رمز توسعه و تعالی جوامع در توجه مناسب به همین تفاوت‌ها و تنوع‌هایی است که خداوند در سرشت آدمیان رقم زده است. لذا در جریان تربیت رسمی و عمومی اگرچه بنیاد کار، زمینه‌سازی برای تکوین و توسعه هویت مشترک بین احاد جامعه است، اما در کنار آن برای توسعه و تعالی وجودی و پرورش استعدادهای فطری و طبیعی، به جنبه‌های خاص فردی هر یک از متریبان (به ویژه هویت جنسی/جنسیتی ایشان) نیز توجه می‌کند تا از این طریق، ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه برای حضور شایسته در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی تا حد امکان و متناسب با شرایط تاریخی و عصری بشری تحقق یابد. این همان جریان تکوین و تعالی پیوسته هویت در دو جنبه مشترک و اختصاصی است.

از این رو فردیت متریبان، که ترکیبی از زمینه‌های مشترک و متفاوت وجودی آن‌هاست، در این الگوی تربیت رسمی و عمومی (علاوه بر هویت جمعی) مورد تأکید قرار می‌گیرد. نماد این تأکید محوریت یافتن مفهوم هویت در تربیت رسمی و عمومی است.

• حضور الزامی متریبان²

1. هم‌چنین بر طبق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه آموزش ویژه مذهبی را دارند؛ اما این آموزش‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضات زندگی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب منافاتی نداشته باشد. با توجه به اهمیت مسئله اقلیت‌ها و قومیت‌ها در اتحاد و انسجام ملی و اسلامی، رعایت حقوق اقلیت‌ها، اشاره شده در قانون اساسی (اصل دوازدهم، اصل چهاردهم، اصل نهم و اصل دوم بند ششم) آموزش وجوه مشترک ادیان و مدارس سیاست مناسبی است.

2. اصل سی‌ام و بند سوم اصل سوم قانون اساسی و مواد اول و دوم قانون تأمین وسایل و امکانات تحصیل اطفال و جوانان ایرانی بر اجباری بودن تربیت حکایت دارد.

هرچند در جریان تربیت، توجه به آزادی و اختیار متریان، به منظور تکوین و توسعه هویت آنان، موضوعی اساسی است و تحولات تربیتی (در نتیجه جریان تربیت) مورد نظر در وجود متریان باید آگاهانه و آزادانه باشد، اما زمینه‌سازی برای تحقق و هدایت این حرکت به لحاظ عقلانی، یک ضرورت است. از این‌رو، با توجه به محدودیت‌های طبیعی دوره‌های پایین رشد و مخاطراتی که در راه تعالی انسانی وجود دارد، حضور الزامی متریان در موقعیت‌های مناسب، به بهره‌مندی آنان از این زمینه‌ها در جهت تحقق مطلوب تعالی ایشان یاری می‌رساند. چنین الزامی، برای برخورداری متربی از شرایطی که وی را به مقام انسان عاقل و آزاد و فاعل اخلاقی نزدیک سازد، امری خردمندانه و قابل قبول است و از همین رو بسیاری از اندیشمندانی که در زمینه تربیت اظهار نظر کرده‌اند، با محدود ساختن موقت آزادی کودکان در سال‌های اولیه زندگی آن‌ها، به منظور تربیت فاعل آزاد، آگاه و اخلاقی که در راستای تعالی حیات فردی و اجتماعی گام بردارد، موافق‌اند؛ چرا که کودکان و افراد کم‌تر رشد یافته و کم تجربه در معرض خطا و تأثیرپذیری از عناصر منفی محیط و مخاطرات آن قرار دارند. برای مثال جان استوارت میل صراحتاً کودکان را از شمول اصل آزادی خود خارج می‌کند. کانت و هگل نیز منافع کودکان را با منافع سرپرست مذکر خانواده جمع می‌کنند. اقتصاددانان کلاسیک نیز ارائه آموزش و پرورش عمومی را توسط دولت یک ضرورت می‌شمارند. از آن‌جا که در تفکر آنان، داشتن شهروندانی دانا و توانا که به نحو احسن قادر به ایفای وظایف شهروندی خود باشند، بنیان دولت و اساس ایجاد حکومت‌های آزاد است؛ بنابراین رأی به پیش‌دستی دولت در فرایند تربیت می‌دهند (انصاری، 1386). هم‌چنین روسو، با وجود طرفداری شدید از آزادی کودک، با وقوف به ضرورت حمایت و مراقبت از دوران رشد کودکان، الگوی آزادی تنظیم شده را ارائه می‌دهد. او مربی را به نوعی اجبار پنهانی در فعل و اعمال محدودیت در آزادی کودکان توصیه می‌کند؛ اما هدف از آن، تربیت انسانی آزاد و آگاه و فاعل اخلاقی است. (شاتو و دیگران 1370 ترجمه شکوهی)

بی تردید، انسانی که برای تکوین و توسعه ظرفیت‌های وجودی‌اش، در محیط مناسب قرار نگیرد، اسیر هوی و هوس خود و دیگران و پاسخگویی به نیازهای حیات مادی و طبیعی خود خواهد ماند. لذا در اسلام نیز روایات بسیاری ناظر به این مفهوم در دست داریم که بر ضرورت¹ برخورداری از این فرصت‌های تعالی بخش برای عموم انسان‌ها، به‌ویژه نسل نواخته، تأکید می‌کند. به هر حال امروزه این نظر با اقبال عمومی مواجه است و اجماع کلی درباره آن وجود دارد که تربیت رسمی و الزامی به نفع کودکان و نوجوانان است. این موضوع در اسناد حقوقی و میثاق نامه‌های جهانی نیز منعکس شده است. در میان اسناد و کنوانسیون‌های مختلف مرتبط با حق برآموزش و پرورش، ماده 26 اعلامیه جهانی حقوق بشر، ماده 4 کنوانسیون مبارزه علیه تبعیض در امر آموزش (1960)، ماده 12 میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (1966) و ماده 28 کنوانسیون حقوق کودک (1989) از جمله مهم‌ترین اسناد بین‌المللی هستند که کشورهای عضو را به شناسایی آموزش ابتدایی اجباری و همگانی ملزم ساخته‌اند (انصاری، 1386)

بنابراین، استفاده از نوعی الزام در مراحل ابتدایی تربیت، که متریان با محدودیت‌های قابل توجهی در انتخاب اختیاری و آزادانه و اراده معطوف به خیر و مصلحت خویش مواجه‌اند، هم بر اساس ادله عقلی و هم بر مبنای دلایل و شواهد نقلی امری مجاز و مرجح است. اما همواره باید به یاد داشت که جهت کلی این الزام بیرونی، باید به سوی شکل‌گیری التزام درونی و اختیاری نسبت به ارزش‌ها و پرورش انسان به مثابه فاعل مختار، آگاه و اخلاقی باشد.

برای دفاع از الزام در حضور و برخورداری از فرصت‌های تربیت رسمی و عمومی می‌توان به شکل دیگری نیز استدلال نمود. الزامی نمودن برخورداری از تربیت رسمی و عمومی در ظاهر با حق بر آزادی انسان‌ها مخالف است. این مخالفت، به نظر قابل تأمل و تفقه است. موضوع این است که اگر آزادی حق است، تربیت نیز حق است، همان گونه که شواهد آن در بخش مبانی حقوقی بیان گردید. بی شک نباید هیچ یک از این دو حق،

1. ر. ک. به: ترجمه الحیات، ج 2، باب نهم، فصل پنجم، ص 415

منتفی و فراموش شود. تحقق این دوباید به گونه ای باشد که یکی از آن ها معطل نماید و از حوزه تحقق خارج نشود. به طور کلی هر دو حق با مصالح عالیۀ تربی تناسب دارند. به عبارت دیگر، آزاد بودن و تربیت شدن، هردو از مصالح اساسی حیات انسانی به ویژه کودکان است. به گونه ای که بهره گیری از آزادی بدون تربیت شدن ممکن نیست. آزادی بدون تربیت شدن به رهایی و اسارت در حد نیاز های اولیۀ حیات می انجامد. چنان که جان دیویی آزادی را اساساً آزادی عقل می داند. از نظر وی نتیجۀ آزادی بدون عقل اسارت در بند هوس هاست. افلاطون می گوید اگر در کودکی از مربی خود پیروی نکنیم نمی توانیم در بزرگی از خرد خود پیروی کنیم (شاتو، 1370 ترجمه شکوهی).

تربیت بدون رعایت حدودی از آزادی متناسب با رشد، نیز ممکن نیست. از این رو عقل سلیم حکم می کند که مربی، برای مصالح عالیۀ زندگی تربی، برخی شرایط الزامی را برای تحقق حق بر تربیت فراهم نماید تا آزادی واقعی در عرصۀ حیات تربی نمود و ظهور یابد.¹

از منظر فقهی نیز می توان در خصوص الزام تربیت رسمی و عمومی نیز بحث کرد. در پاسخ به وجوب "تربیت"، برخی از فقها چنین نظر داده اند که فراگیری دانش ها در سه سطح واجب عینی، واجب کفایی و "واجب نظامیه" قرار می گیرند. شهید ثانی در کتاب "مُنیۀ المرید" بیان داشته است که فراگیری علمی که افراد جامعه برای تأمین معیشت و گذران زندگی خویش به آن نیازدارند از قبیل پزشکی، صنایع ضروری مانند خیاطی، پارچه بافی، فراگیری این علوم واجب کفایی است (شهید ثانی، 1405). منظور از واجبات نظامیه، اموری ضروری است که نظام زندگی اجتماعی به آن وابسته است (سروش محلاتی، 1387) بنابر این نظر، علی الاصول تربیت رسمی و عمومی اگرچه حق است، از دیگر سو به دلیل این که حکم وجوب دارد تکلیف نیز است. اگر از دیدگاه حقوق متقابل (بر اساس سخن امام علی) به آن بنگریم نیز هر حقی به تکلیفی منجر می شود. لذا می توان چنین نتیجه گرفت که حق بر تربیت اگرچه برای حاکم تکلیفی ایجاب می کند در مقابل آن نیز برای

1. مشابه این استدلال برای حل تعارض بین حق بر تربیت کودک توسط والدین و رعایت حق داشتن حریم خصوصی برای کودک مطرح است (لیلا سادات اسدی 1388).

متربیان تکلیفی به همراه می آورد. این تکلیف عبارت است از بهره گرفتن از موقعیت های تربیتی که توسط جامعه برای اعتلای حیات فرد فراهم شده است. به هر حال به نظر می رسد تربیت رسمی و عمومی امری الزامی عمدتاً در حوزه واجبات نظامیه محسوب می شود و هدایت و نظارت بر فرایند تربیت رسمی و عمومی با حدود تعریف شده در قلمرو امور اجتماعی (مربوط به وظایف حکومت اسلامی) قرار می گیرد.

• مدرسه مداری

خصوصیات سامان یافتگی (داشتن برنامه مشترک، مراتب و مراحل و مخاطبان معین)، قانونمندی، شمول اجتماعی و الزامی بودن تربیت رسمی و عمومی نشان از آن دارد که این نوع تربیت، باید در شرایط ویژه و موقعیت تعریف شده ای تحقق یابد. این موقعیت ویژه «مدرسه» نامیده می شود. در واقع مدرسه زمینه ای سازمان یافته و مناسب برای کسب شایستگی های فردی و جمعی لازم جهت درک موقعیت خود و دیگران و بهبود پیوسته آن از سوی متربیان است و از این رو حضور در مدرسه در سنین خاص برای همه آحاد جامعه، ضرورت می یابد.

لذا تربیت رسمی و عمومی شکلی از فرایند تربیت است که در مدرسه و یا تحت نظارت و مدیریت مدرسه صورت می پذیرد و تنها در شرایطی اضطراری و به طور موقت می توان این نوع تربیت را در خارج از مدرسه سامان داد. البته چنان که خواهیم گفت، منظور از مدرسه تنها ساختار فیزیکی محیط بر فرایند تربیت نیست، بلکه این مفهوم، ترکیبی پیچیده از فضا، مکان، جو و روابط انسانی و فرهنگی میان عوامل حاضر در آن است که ویژگی های منحصر به فردی را برای زمینه سازی مناسب جهت تکوین و تحول هویت فردی و جمعی متربیان به خصوص در سنین کودکی و نوجوانی داراست. از این رو می توان انتظار داشت که ترتیبات مدرسه ای به فضای های جانبی مدرسه در محیط جامعه محلی و فضای مجازی گسترش پیدا کند.

• اعطای مدرک معتبر

دو خصوصیت الزامی و قانونی بودن در تربیت رسمی و عمومی، مستلزم آن است که متربیان پس از حضور در مراحل معینی از این نوع تربیت، نسبت به میزان توفیق در کسب شایستگی‌های مورد نظر، مورد ارزش‌یابی (توسط دیگران و بر اساس معیارهای مشخص و روش‌های معتبر) قرار گیرند و مدارک معتبر و قانونی را – که شاخص موفقیت در گذر از مراحل پیش و پیش نیاز حضور در مراحل بعدی تربیت رسمی است – دریافت کنند. اما این نوع ارزش‌یابی (توسط دیگران) را نباید تنها قالب داوری درباره میزان تحقق شایستگی‌های مورد نظر در متربیان تلقی کرد، بلکه لازم است با توجه به نقش محوری مربی در کسب شایستگی‌ها، امکان و زمینه خودارزیابی مداوم (ارزش‌یابی توسط خود مربی) و ارزشیابی فرایندی را نیز فراهم آورد. هم‌چنین در ارائه این گونه مدارک، همواره باید توجه داشت که ارزش اصلی به کسب سطح مورد نظر از شایستگی‌های لازم و تلاش مداوم برای حفظ و ارتقای آن شایستگی‌ها (نه کسب مدرک) داده شود و اعطای گواهی‌نامه موفقیت در کسب شایستگی‌ها به مدرک‌گرایی منجر نشود. هم‌چنین باید ملاک‌های موفقیت از انعطاف لازم برخوردار و با شرایط و نیازهای متنوع متربیان سازگار باشد.

• پیش‌نیاز حضور در حیات بالنده فردی، خانوادگی و اجتماعی

رشد و تعالی کیفیت حیات انسان، بدون کسب لوازم آن ممکن نیست. رشد و تعالی وجودی انسان‌ها و بالمآل تعالی پایدار جوامع، منوط به درک صحیح موقعیت خود است. این‌گونه درک موقعیت، به همراه عمل برای اصلاح و بهبود پیوسته موقعیت خود و دیگران، همان استمرار تعالی وجودی آدمیان است.

تربیت رسمی و عمومی زمینه مناسب کسب صفات و توانمندی‌های اساسی و ضروری (شایستگی‌های پایه و ویژه) را در جهت حضور فعال و با نشاط در صحنه زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی برای عموم آحاد جامعه

فراهم می‌سازد. لذا این نوع تربیت پیش‌نیاز حضور فعال همه افراد در فرایند تحقق مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد است؛ هرچند تکوین و توسعه این صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها در جامعه فرایندی مداوم و به عبارت دیگر روندی مادام‌العمر است که از گهواره تا پایان عمر ادامه می‌یابد. پیامبر اکرم (ص) بر این توسعه و تعالی مادام‌العمر در حدیثی معروف و مشهور اشاره فرموده‌اند که: «اطلبوا العلم من المهد الى اللحد» که فردوسی شاعر پارسی این معنا را چنین زیبا به نظم کشیده است: «چنین گفت پیغمبر راست‌گوی / ز گهواره تا گور دانش بجوی.»

براساس این ویژگی، تربیت رسمی و عمومی باید زمینه‌ساز کسب شایستگی‌هایی باشد که متریان بتوانند به مدد آن‌ها به‌صورتی فعال در عرصه‌های مختلف حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی مداخله و مشارکت کنند. مفهوم اصلاح و بهبود موقعیت خود و دیگران (که در مبانی انسان‌شناسی فلسفه تربیت مورد بحث قرار گرفته است) در وجه جمعی و مشترک آن، مستلزم کسب شایستگی‌های متعدد، از جمله توانمندی شناخت و فهم شرایط اجتماعی، ارتباط فعال با دیگران، درک و حساسیت اخلاقی و ارزشی نسبت به مسائل، مواجهه خردمندانه با مسائل و مشکلات، نقد خود و دیگران و سازو کارهای اجتماعی، تحمل نقد¹ و سعه صدر و مداراست که افراد جامعه با استفاده از آن، پیوسته بر مبنای نظام معیار، وضع موجود را نقد می‌کنند و به اصلاح و بهبود آن همت می‌گارند. قرآن کریم آشکارا و صریح، انسان‌ها را به آزمون مکرر و پیوسته میراث گذشتگان و سنت‌های نیاکان فرا می‌خواند و پیروی بی‌چون و چرای دیگران را ناپسند می‌شمرد² و کسانی را که مشی گذشتگان را توجیهی برای عمل ناپسند خود می‌انگارند، به باد انتقاد می‌گیرد³.

1. امام جواد (ع) می‌فرماید: مؤمن نیازمند توفیقی از خداوند است و اندرزگویی از خویشان و پذیرش از کسی که او را نصیحت می‌کند. (ترجمه الحیات، ج 1، ص 218)

امام هادی (ع) به یکی از دوستان خود فرمود: فلانی راسرزنش کن و به او بگو هرگاه خدا برای بنده ای خیر بخواهد، چون وی طرف سرزنش (انتقاد) واقع شود می‌پذیرد (همان).

امام علی (ع) برگزیده ترین مردمان نزد تو باید کسی باشد که تو را به راه رشد و کمال ببرد و معايبت را بر تو آشکار کند (همان ص 215).

امام کاظم (ع) از پیامبر (ص): مؤمن آینه مؤمن است (همان ص 214).

2. بقره، آیه 170 و زخرف، آیه 21 - 24

3. اعراف، آیه 28

تردیدی نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و امور پسندیده از ناپسند، نقد مستمر آن‌ها ضرورت دارد. این نقد مستمر و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چرا که مایه‌ی بالندگی هر فرد و جامعه است بر این اساس، مهارت نقد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است.

همچنین ملاحظه‌ی آیات مربوط به امر به معروف و نهی از منکر، آیه‌ی تعاون، آیات مربوط به پیشی گرفتن در انجام خیرات و هم‌چنین براساس آیه‌ی یازده‌سوره‌ی رد که می‌فرماید سرنوشت هیچ قومی تغییر نمی‌کند مگر این که خودشان تغییر بکنند و روایات مأثوره در خصوص مسئولیت همگانی برای مشارکت در تمشیت امور خود و مردم¹ و سیره‌ی معصومین (ع) نشان می‌دهد که همه‌ی آحاد جامعه به نوعی باید در امور مختلف اجتماع حضور فعال و پویا داشته باشند. اصل هشتم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بر مداخله‌ی نیک اندیشانه‌ی آحاد کشور در امور مختلف اجتماعی تأکید و صراحت دارد.²

چنین مطالبه‌ی ای از آحاد جامعه‌ی اسلامی مستلزم آن است که هر عضو جامعه‌ی اسلامی، نخست صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم را برای حضور فعال و پویا در زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی کسب کند و در خود محقق نماید. اما از آنجا که جوامع امروزی نسبت به گذشته‌ها پیچیده‌تر شده‌اند و کارهای تمهید این گونه حضور فعال و پویا نیز متفاوت‌تر از گذشته گردیده است. لذا در جامعه‌ی صالح باید ساز و کاری وجود داشته باشد که زمینه‌های کسب این توانمندی‌های لازم را به صورت سازمان‌دهی شده برای آحاد جامعه در فرصت و موقعیتی خاص فراهم آورد که حکمت بالغه‌ی خداوند در مرحله‌ی ای از دوران رشد طبیعی انسان با

1. رسول گرامی اسلام (ص) می‌فرماید:

کلکم راع وکلکم مسئول

من اصبح و لم یهتّم به امور المسلمین فلیس بمسلم

من سمع رجلاً ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم

آفریدگان همه عیال و نانخور خدایند، پس محبوب‌ترین آنان نزد خدا کسی است که برای عیال خدا سودمندتر باشد (ترجمه‌ی الحیات ج 1 ص 463)

اگر خدا یک تن را به دست تو راهنمایی کند برای تو بهتر است از دنیا و هر آنچه در آن است (همان منبع).

2. اصل هشتم قانون اساسی: در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر وظیفه‌ی ای است همگانی و متقابل بر عهده‌ی مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت. شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون معین می‌کند. "والمؤمنون والمؤمنات بعضهم اولیاء بعض یأمرون بالمعروف وینهون عن المنکر".

مختصاتی ویژه (یعنی دوران کودکی و نوجوانی) مهیا نموده است تا همه افراد جامعه با کسب این گونه صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها، قادر باشند جریان توسعه ظرفیت‌های وجودی خود (سیر اشتداد وجودی نفس) را به طور مادام‌العمر هدایت و مدیریت کنند.

• پیش‌نیاز ورود به انواع تربیت تخصصی

تربیت رسمی و عمومی، افزون بر آن که پیش‌نیاز حضور شایسته افراد جامعه در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی به حساب می‌آید، می‌تواند و باید زمینه ورود گروهی از آحاد جامعه به انواع تربیت تخصصی را با ایجاد آمادگی‌های مقدماتی و لازم در ایشان فراهم سازد تا مراتب دیگری از آمادگی‌های خاص برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون و متناسب با خصوصیات فردی و علائق و استعدادهاى فعلیت‌یافته تربیان و نیازهای متنوع جامعه در جریان تربیت محقق شود. این ویژگی باید با دو شرط مهم محقق شود. اول این که این رابطه، بین نظام تربیت رسمی و عمومی و محیط بیرونی نظام تربیت تخصصی نباید یک سویه باشد. این رابطه باید تعاملی و مبتنی بر اولویت مصالح تربیتی نظام باشد. هم چنین سازو کارهای تربیت رسمی و عمومی (اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی) به ویژه دوره‌های مماس با تربیت تخصصی یک سره متمایل به آمادگی برای تربیت تخصصی و اقتضائات آن باشد.

ویژگی‌های خاص

علاوه بر ویژگی‌های فوق، که تاحدودی در عموم الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی دیده می‌شود و با مبانی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران نیز سازگار است، می‌توان صفات و ویژگی‌هایی دیگری بر فهرست

ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مورد نظر افزود. به نظر می‌رسد باید برای این دسته از ویژگی‌ها در ارزش‌ها و مبانی اسلامی (در مقایسه با ویژگی‌های عام یادشده) جایگاه مهم‌تر و برجسته‌تری قائل شویم.

اهم این خصوصیات عبارت‌اند از:

• عدالت محوری

یکی از عرصه‌های بنیادی بر پایی عدالت اجتماعی، توسعه عدالت در امر تربیت است. امروزه استفاده عادلانه مردم از امکانات تربیتی، می‌تواند مصداقی از اجرای عدالت اجتماعی باشد؛ خصوصاً که در دنیای امروز نپرداختن به این عرصه، ظلم به مردم محسوب می‌شود. در آیات و روایات، مقوله عدالت یکی از ارکان حیات اجتماعی تلقی شده و مورد توجه بوده است. بر اساس بیان قرآن، هدف اساسی ارسال پیامبران به پاداشتن مردم برای برپایی جامعه عادلانه است¹ از این، رو یکی از اهداف اساسی حکومت اسلامی، اجرا و بسط عدالت در جامعه است. عدالت در عرصه‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و تربیتی قابل پی‌گیری است. البته بر اساس آیات قرآن، حوزه‌های عدالت متعددند و خود،² خانواده³، خویشان⁴، امت⁵ و جامعه انسان‌ها،⁶ را شامل می‌شود (الکیلانی،)

در حوزه تربیت نیز توجه به عدالت و رعایت اصل عدالت از مباحثی که در روایات مورد اشاره قرار گرفته است. در یک روایت از پیامبر اکرم (ص) سفارش شده است که: «خداوند دوست دارد که میان فرزندان عدالت

1. سورة حدید، آیه 25

2. نساء، آیه 135

3. نساء، آیه 3

4. انعام، آیه 152

5. حجرات، آیه 9

6. نساء، آیه 58

بورزید حتی در بوسیدن آنان¹ و در جای دیگر با از ایشان نقل شده است که: «میان فرزندان عدالت بورزید همانگونه که دوست دارید آنها با شما یان در نیکی و احسان عدالت ورزند»² بر این اساس عدالت تربیتی از اصول مهم مورد تاکید است. تردیدی نیست که شمول اصل عدالت تربیتی فقط در چهار چوب خانواده نیست. بلکه در بعد اجتماعی تربیت هم شمولیت دارد. لذا دولت اسلامی موظف است این اصل را در همه شئون جامعه از جمله تربیت رعایت نماید.

تردیدی نیست که تحقق عدالت به داشتن تصور درستی از آن موکول است. عدالت بسیار توسط اندیشمندان مورد بحث قرار گرفته است. اما در یک بیان مجمل و بدور از تفصیل دو تصور از عدالت قابل بحث است به ویژه در ارتباط با فرایند اجتماعی تربیت. از یک منظر عدالت عبارت است از رعایت تفاوتها و ملاحظه استحقاقها. بر اساس این تعریف، در مسیر تحقق عدالت باید تفاوتهای فردی، استحقاق یا ظرفیت های طبیعی (استعدادهای) افراد مبنا قرار گیرد و بها داده شود و هر فرد متناسب با ویژگی هایش از توجه و امکانات متناسب بهره مند شود. مصداق تصور فوق، این است که هر فرد یا گروهی خاص باید از امکانات ویژه تربیتی برخوردار شوند. در این دیدگاه توجه ویژه به افرادی که از توانایی های ویژه ای (از جمله هوش) برخوردارند در اولویت قرار می گیرد. یعنی پایه این تصور از عدالت تمایز فرصتهای تربیتی ست

در نقد این تصور باید گفت که اولاً این تعریف، این واقعیت را نادیده می گیرد که استحقاق ها که همان ظرفیتهای طبیعی و ذاتی هستند در جریان تحقق و حیات مستحق، قبض و بسط میابند. یعنی شرایط اجتماعی می تواند در قبض و بسط ظرفیتهای یا استعدادهای افراد موثر باشد. پیشینی بودن ظرفیتهای یا استعدادها بدون ملاحظه شرایط بیرونی و دورنی تحقق ظرفیتهای، فرضی است که توسط برخی متفکران معاصر رد شده است.³ شواهد تجربی از جمله تحقیقات در باره هوش نشان می دهد که هوش افراد به میزان قابل توجهی تابع شرایط و موقعیت های زندگی است. به سخن دیگر نوعی عدم تعیین بر ساحت استعدادها حاکم است.

1. کنزالاعمال حدیث 45350

2. بحار الانوار جلد 104 ص 92 حدیث 16

3. از جمله شفلر فیلسوف تحلیلی که در کتاب خود "در باب استعداد آدمی" ایده ای دیگر را در مقابل تعبیر ارسطویی ظرفیتهای و استعدادها پیش می کشد. او با طرح ایده استعداد بسیط، نظریه پیش بنیاد بودن استعداد های مشخص را نقد می کند.

دوم اندازه گیری و شناسایی ظرفیتها و استحقاق های پیش بنیاد (استعدادها) است. حتی اگر بپذیریم که استعدادها از پیش تعیین یافته اند اما به سختی می توان پذیرفت که بتوان با ابزار نسبتاً دقیقی (به فرض پیش بنیاد بودن استعدادها) را اندازه گیری نمود و بالمال مستعدین را شناسایی و در معرض آموزش ویژه قرار داد. ابزار روا و معتبری برای این مقصود وجود ندارد. راهی جز این وجود ندارد که اجازه داد همه انسانها در معرض تجارب سازنده قرار گرفته و در شرایط و موقعیت های غنی شده، بروز و ظهور توانایی های انسانهای مستعد را شاهد بود. سوم این که نظریه استحقاق در تبیین عدالت اجتماعی، می تواند در دست قدرتمندان به ابزاری برای بی عدالتی تبدیل شود. با برچسب زنی به افراد یا خرید و فروش برچسب ها در جامعه، به بی عدالتی در جامعه دامن بزند.

در مقابل این تصور، تصور دیگری از عدالت وجود دارد. بر اساس آن، پایه و اساس عدالت در توجه به شباهتها و برابری فرصت هاست نه تمایز فرصتها. بنابر این تصور و فیلسوفانی که به این تعریف از عدالت باور دارند. در ذات و نهاد مفهوم عدالت برابری نهفته است. برابری در یک جامعه انسانی به این معناست که باید مزیت های اجتماعی به گونه باشد که همگان فرصت برابر برای دسترسی به آن را داشته باشند. نباید به بهانه تفاوتها، حتی طبیعی، مزیت های اجتماعی برای گروهی اسان یاب و برای گروهی سخت یاب و یا غیر ممکن باشد. این موضوع در زمینه تربیت رسمی و عمومی (آموزش و پرورش) که در عصر حاضر مبنای دست یافتن به موقعیت های اجتماعی است نیز باید به صورت جدی رعایت شود. برابری به عنوان پایه و اساس برقراری عدالت ایجاب می کند که جامعه از برقراری حداقل فرصتهای تربیتی با کیفیت (استانداردهای آموزشی) برای تمامی آحاد اطمینان حاصل نماید. نخبه گرایی چون افلاطون هم در تبیین نظام آموزشی عادلانه، به برابری فرصتهای آموزشی برای همه آحاد جامعه صرف نظر از وابستگی طبقاتی، نظر دارد. در نظام آموزشی پیشنهادی افلاطون نخبگان در مسیر طبیعی و در بستر عمومی امکانات برابر آموزشی بروز و ظهور می یابند. به زبان افلاطون فلز وجودی افراد در جریان و بستر برابر تربیتی ظهور و بروز پیدا می کند.

شاید در یک تصور و تبیین دیگر از مفهوم عدالت بتوان ترکیبی از دو معنای یادشده یعنی تمایز فرصتها (ملاحظه تفاوتها) و برابری فرصتها (ملاحظه شباهتها) را ارائه داد. تکاپوی تلفیق در این دو تعبیر از عدالت، ما را به سمت تعبیری تشکیکی و ذو مراتبی از مفهوم عدالت پیش می برد. در این الگوی برای عدالت آموزشی در

مفهوم عدالت هم برابری فرصتها (توجه به اشتراکات) نهفته است هم تمایز فرصتها (توجه به تفاوتها). برابری بر شکل گیری جنبه های مشترک انسانها برای تحقق یک جامعه صالح توجه می کند. لذا در برنامه ریزهای ها اولویت با فراهم کردن فرصتهای برابر است تا عموم انسانها بتواند ظرفیتهای مشترک خود را در عرصه اجتماع را محقق نمایند. و سپس در همین شرایط فرصتهای برابر است که به خودی خود تفاوتها نیز بروز می نماید و آشکار می شود. یعنی تنوع و تفاوتها به نحو اخلاقی تری در شرایط برابر بروز می کند. طبق این جریان، تحقق عدالت در جامعه با برابری فرصتها آغاز می شود و در جریان تشدید عدالت به سمت ملاحظه تفاوتها ها حرکت می کند.

این سخن بدان معناست که به نحو طبیعی و اخلاقی تری به استعدادها در این الگوی عدالت آموزشی نیز مورد ملاحظه قرار می گیرند به این صورت که به خودی خود در توسعه و عمومی سازی فرصتهای با کیفیت تربیتی، استعدادها نیز سر بر می آورند. یعنی خود را نشان می دهند آنگاه است که جامعه به این استعدادها توجهی نیز می کند. به سخن دیگر راهبرد برخاسته از چنین تصویری از عدالت همانا عام گرایی کیفیت تربیتی فرصتها است نه خاص گرایی کیفیت فرصتها. از بطن عام گرایی فرصتهای با کیفیت تربیتی نیز تفاوتها و تمایزها به نحو بهتری سر بر می آورند و آنگاه مورد توجه قرار می گیرند. البته تفاوتها در استعدادها و توانایی هاست. نه تفاوت ها در داشتن مزیت ها و جایگاه اجتماعی خانواده های کودکان و نوجوانان.

در این الگو از عدالت آموزشی نظام تربیت رسمی و عمومی مبنای خود را بر تحقق و توسعه ویژگی ها مشترک انسانی قرار می دهد. برای این منظور، فرصتهای آموزشی با کیفیت حداقلی (استاندارد) را برای تمامی احاد جامعه فراهم می کند. از آنجا که بروز توانایی های خاص و ویژه افراد بر پایه شکل گیری توانایی های مشترک انسانی است بنابر این، حق تقدم با مشترکات (توانایی های ضروری پایه و مشترک انسانی) و برابری فرصتهاست. اما در عین حال به لحاظ زمانی نمی توان تقدمی تاخیری برای بروز تفاوتها قائل شد لذا نباید از تفاوتها هم غفلت ورزید. اما این توجه به تفاوتها نباید به سیاست عمومی سازی کیفیت تربیتی خدشه ای وارد سازد یعنی باید به گونه ای تفاوتها مورد ملاحظه قرار گیرد که اخلاقی و بدون جداسازی صورت پذیرد.

«از نظر علامه طباطبائی معنای اصلی عدالت اقامه مساوات میان امور است به این که هرامری را آن چه سزاوار است بدهی تا همه امور مساوی شود و هریک در جای واقعی خود که

مستحق آن است قرار بگیرد ... عدالت در مردم و بین مردم این است که هرکسی را در جای خود که به حکم عقل یا شرع و عرف مستحق آن است قرار دهی». (به نقل از رودگر 1388) با توجه به این تعریف علامه طباطبایی می توان گفت که عدالت اجتماعی در یک سطح با مساوات برابر است و در سطحی نیز رعایت تفاوت هاست. در واقع در مفهوم عدالت هم تساوی وجود دارد هم رعایت تفاوت ها. از سوی دیگر، منابع فهم عدالت «عقل، شرع و عرف» است. با توجه به این که علامه طباطبایی در مقاله ششم کتاب «اصول فلسفه و روش رئالیسم» عدالت را از مقوله اعتباریات بالمعنی الاخص تلقی می کند و آن را به حوزه عقل عملی مربوط می داند، می توان گفت عدالت اجتماعی مقوله ای است که به روابط افراد و گروه بندی های در جامعه مربوط می شود. گروه ها و طبقات اجتماعی به شکلی باید تعامل داشته باشند تا بین آن ها شکاف ایجاد نشود. درواقع عدالت خواهی و عدالت ورزی یعنی حساسیت نسبت به کنش گروه ها و گروه بندی ها و حرکت شکاف های اجتماعی.

بر این اساس، بدون شک یکی از ویژگی های مهم الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران عدالت محوری است. عدالت تربیتی (در سطح نظام تربیت رسمی و عمومی) مفهومی ذومراتب است و تحقق کامل آن منوط به تحقق همه مراتب ذیل است:

- در مرتبه نخست عدالت تربیتی ناظر به تأمین اصل (وجود) تربیت¹ است. در این مرتبه باید سازوکارها و امکانات لازم به صورت الزامی برای برخورداری همه افراد جامعه (در سنین خاص) از حق بر تربیت وجود داشته باشد تا بهره مندی از حد نصاب قابل قبولی از این حق به طور رایگان برای فرزندان همه آحاد جامعه تضمین شود و به این وسیله این جریان در جامعه مانع ایجاد انسداد طبقاتی گردد. این حد نصاب قابل قبول و لازم، بر اساس نیازهای جامعه و امکانات و ظرفیت های قابل تحقق حاکمیت برای پشتیبانی از جریان تربیت رسمی و عمومی، توسط بالاترین مرجع تصمیم گیری نظام تربیت رسمی و

عمومی در بازه‌های زمانی مشخص تعیین می‌شود. هم چنین امکان مشارکت خانواده‌ها و یا سایر نهادهای اجتماعی برای تأمین منابع مالی مورد نیاز برای مراتب بالاتری از این حق وجود دارد.

○ در مرتبه بعد، عدالت تربیتی ناظر به قابلیت دسترسی¹ برابر برای همگان است. یعنی باید امکانات و فرصت‌های تربیتی در حد نصاب ضروری و مطلوب برای همگان قابل دسترسی برابر باشد و تبعیض‌های قومی، نژادی، جنسی/جنسیتی و طبقاتی در زمینه حق بر تربیت برطرف شود. اسلام که خود اساساً با محرومیت و اسارت زنان مخالف است و در آغاز ظهور با بسیاری از قید و بندهای اجتماعی دست و پاگیر زنان مبارزه کرده است. در عین حال، با دست یابی زن و منزلت بالای اجتماعی وی مخالفت نکرده و منعی نداشته است (یستان، 1382) (جوادی آملی، 1382) اما واقعیت این است که در طول قرون گذشته بعد از اسلام و در جوامع اسلامی (صرف نظر از برخی موارد در صدر اسلام) به ندرت زنی توانسته است به منزلت بالای اجتماعی دست یابد. درست است که در برخی مشاغل اجتماعی مانند مسند قضا و حکومت به ظاهر منعی در کار بوده است اما در بقیه مصادر مثل معلمی و دانشمند شدن و مانند این‌ها منعی نبوده است و حتی تأکیدی هم وجود داشته است اما کمتر زنی در محافل علمی و بحثی حضور فعال داشته است. کمتر دانشمند، شاعر، نویسنده، فیلسوف، محقق، مفسر و ادیب زن در تاریخ اسلام سراغ داریم. منیر الدین احمد در کتاب خود می‌نویسد «شمار دانشجویان زن به اندازه ای کم بود که شاید حق داشته باشیم بپرسیم آیا شیوه آموزشی اسلام تنها برای مردان معنا پیدا می‌کند یا نه؟ البته در آموزش اسلامی رفتن دانشجویان زن به مساجد منع نشده است. هیچ محدودیتی برای شرکت زنان در کلاس‌های آزاد همگانی وجود نداشته و نشانه ای هم از شرکت آنان در کلاس‌های که در مسجد‌ها بر پا می‌شده است به چشم نمی‌خورد... در برابر 7799 مرد دانشمندی که نامشان به وسیله نویسنده کتاب تاریخ بغداد (خطیب بغدادی متوفای سال 463) آمده تنها 32 زن دانشمند گنجانده شده است. بخت یک زن برای آموختن بسیار کوتاه بود...» (منیر الدین احمد، ترجمه ساکت 1384 ص 229). این

1. Accessibility

نشان می دهد به رغم وجود اصل عمومیت تربیت، صرف نظر از جنسیت به این ضرورت در جوامع اسلامی نهاد سازی نشده و برای آن ترتیبات مناسب اجتماعی تدارک دیده نشده است.

در تاریخ آموزش و پرورش اسلامی این نوع یکسان بینی و تساوی بین متریان، امری کاملاً پذیرفته و شناخته شده است و هیچ گاه تنگ دستی و ناداری دانش پژوه راستین را سدی و سنگی نبوده است. پیش از برپایی مدرسه ها هر مسلمانی رایگان به حلقه های درس در مسجدها می پیوست. پیامبر (ص) در حدیثی می فرماید: به هر کس پیش تو به آموختن علم می نشیند-تهی دست یا دارا- به یک چشم بنگر! غزالی گفته است: کوشش در یاد ندادن به افراد ناشایست همان اندازه ستمگرانه است که از آموختن شاگردان شایسته جلوگیری کردن؛ و هنگامی که مدرسه ها بنیاد یافتند نظام الملک اعلام داشت که آموزش سراسر رایگان است. (شلبی. ترجمه ساکت 1370)

○ در مرتبه بالاتر، عدالت تربیتی ناظر به فراهم آوردن کیفیت مطلوب و قابل قبول¹ در ارائه خدمات تربیتی، (از جمله بهداشت و سلامتی محیط یادگیری، وسایل و امکانات آموزشی مناسب و معلمان با صلاحیت) است.

○ مرتبه دیگر عدالت تربیتی نیز انطباق² جریان تربیت با خصوصیات فردی و غیر مشترک (جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی، فرهنگی و خانوادگی) متریان است. در این مرتبه باید تربیت با نیازهای ویژه آحاد اجتماع هم خوانی داشته باشد و گروه های مختلف جامعه را تحت پوشش قرار دهد. مانند افراد با نیازهای ویژه آموزشی (کم توان ذهنی، معلولین جسمی و حرکتی، کودکان بزهکار، کودکان فاقد سرپرست و بدسرپرست، صاحبان خرده فرهنگ ها، کودکان مناطق محروم و دور افتاده). هم چنین نظام تربیت رسمی و عمومی نیز باید به تفاوت های حداقلی جنسی و جنسیتی حساس بوده در برنامه ها و بخش های مختلف خود به آن واکنش نشان دهد.

1. Acceptability
2. Adaptability

○ یکی دیگر از مراتب عدالت تربیتی، وجود اعتدال و توازن در جریان تربیت است. باید به رشد همه جنبه های وجود آدمی به صورت هماهنگ و متوازن توجه شود و در پرداختن به برخی از جنبه های وجودی تربی افراط و تفریط صورت نگیرد. به عبارت دیگر، در اقدامات تربیتی ناظر به زمینه سازی برای توسعه و تکوین هویت متربیان باید تمامی ابعاد وجودی آنان را به شکل متوازن و متعادل در نظر گرفت. نگاه کاریکاتوری، یک جانبه نگر یا تک ساحتی به تربیت موجب خواهد شد که ظرفیت های ارزشمند انسانها معطل مانده و ظهور و بروز نکند. لذا جوامع از این نگاه آسیب دیده اند.

• نقش آفرینی مؤثر دولت (اسلامی) به طور متعامل با دیگر ارکان تربیت (خانواده، رسانه، نهادها و سازمان های غیر دولتی)

بر اساس مبانی بیان شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، ارکان تربیت عبارتند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان های غیر دولتی.¹ البته در راستای مبانی سیاسی و حقوقی پیش گفته و تقدم جنبه اجتماعی در تربیت رسمی و عمومی بر جنبه فردی آن، دولت اسلامی (به لحاظ رسالت زمینه سازی جهت تحقق حیات طیب و هدایت فرد و جامعه) در سامان دهی سیاست ها، برنامه ها و اقدامات تربیت رسمی و عمومی نقش محوری و اساسی تری برعهده دارد. همان گونه که در مبانی سیاسی آمد، نظریه دولت زمینه ساز حیات طیب، در مقابل نظریه دولت رفاه قرار دارد. در نظریه اخیر کارکرد اساسی دولت فراهم کردن رفاه آحاد اجتماع است. در این دولت، تأمین رفاه هدف است؛ در حالی که دولت زمینه ساز حیات طیب، رفاه را یکی از زمینه های لازم برای تحقق حیات طیب می داند. به سخن دیگر، آن را به مثابه ابزار و نه هدف برای دولت اسلامی تلقی می کند.

1. این ارکان در مباحث بعدی تحت عنوان «ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی» مورد بحث قرار می گیرد.

بنابر این استدلال دولت اسلامی به دلیل داشتن همین نقش محوری باید علاوه بر سیاست گذاری و نظارت، شرایط و لوازم تحقق در حد مقبول و متناسب با ویژگی های تربیت رسمی و عمومی را به طور عادلانه برای همه مخاطبان این نوع تربیت تأمین کند. اما این گونه نقش آفرینی دولت اسلامی نباید به بی توجهی به نقش فعال دیگر ارکان تربیت در فرایند تربیت رسمی و عمومی منجر شود. لذا علاوه بر نقش اساسی دولت اسلامی در جهت دهی نظام تربیت رسمی و عمومی، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان های دیگر حق و تکلیف دارند که به شکل مؤثر و هماهنگ در فعالیتهای این نظام مشارکت جویند.¹

• تحول آفرینی و هدایت تغییرات اجتماعی

چنان که گذشت، یکی از انتقاداتی که به اشکال رایج تربیت رسمی وارد است، محافظه کاری و تبعیت کامل آنها از شرایط اجتماعی و تربیت انسان های تابع شرایط جاری است. بر اساس این نقد، عموم نظام های تربیت رسمی و عمومی عمدتاً تحت تأثیر شرایط و مقتضیات اجتماع قرار دارند و اساساً منفعل و تأثیرپذیرند. از این منظر، تربیت رسمی و عمومی سازوکاری است که برای تداوم وضع موجود و باز تولید شرایط حاکم مورد استفاده قرار می گیرد. روحیه محافظه کاری بر نظام تربیت رسمی و عمومی و تحصیلات مدرسه ای حاکم است. به همین دلیل تربیت رسمی و عمومی به گونه ای سامان می یابد که متریان نسبت به محیط اجتماع، پذیرنده و منفعل بار می آیند.

حال آن که می توان تربیت رسمی را چنان سامان داد که افراد در مقابل محیط، به جای تسلیم و تن سپردن به انفعال، توانایی تغییر در موقعیت خود و دیگران را در خویش بپرورند. در تعریف تربیت بر اساس فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، چنین جهت گیری فعال در مقابل محیط اجتماعی انتخاب شده است. با توجه به تعریف مختار از تربیت که در کتاب تبیین از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی چنین بیان شده که باید متریان شایستگی های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران و آماده سازی برای تحقق

1. این موضوع در مبانی حقوقی مورد بحث قرار گرفت.

مراتب حیات طیه در همه ابعاد، کسب نمایند. زیرا انسان در نگرش اسلامی موجودی است برخوردار از آزادی، قدرت تفکر و تعقل و قدرت خلق و تولید و تصرف در طبیعت و اصلاح موقعیت خود و دیگران.

لذا تربیت مدرسه ای یا رسمی و عمومی براساس این دیدگاه، ضمن تکیه بر این نگرش، شرایطی را فراهم می آورد که متریان از انفعال و پذیرش مطلق محیط به سوی مواجهه فعال با محیط و عناصر موقعیت خود روی آورند. آن ها باید با موقعیت های زندگی خود نقادانه برخورد کنند و به اصلاح و بهبود آن ها بپردازند. لذا نظام تربیت رسمی و عمومی، باید فعالانه در جریان تحولات اجتماعی حضور یابد و از برخورد انفعالی با تحولات پرهیز کند. از این رو مدرسه و کارگزاران آن، به ویژه معلمان، همواره باید در هدایت تحولات اجتماعی نقشی سازنده داشته باشند. اما به مصداق این سخن حکیمانه که:

ذات نیافته از هستی بخش کی تواند که شود هستی بخش

تربیت رسمی و عمومی زمانی می تواند محملی برای ایجاد شایستگی های لازم (جهت درک و بهبود موقعیت متریان) شود که این کارکرد در مدرسه و کارگزاران آن مشاهده شود. شایان تذکر است که این سخن نباید به معنای سیاست زدگی مدرسه و کارگزاران آن تلقی شود و مدرسه را وارد جریانات سطحی و گذرای سیاسی جامعه کند.

• ارزش مداری عقلانی

افزون براینکه تربیت فرایندی اجتماعی و امری ارزشی است و نمی توان آن را نسبت به ارزش ها خنثا و بی طرف تلقی نمود، این فرایند اصولاً به قصد تکثیر و تعالی ارزش ها (خیرات) صورت می گیرد. بنابر تحلیل برخی فیلسوفان مانند پیترز، فیلسوف انگلیسی، تربیت ذاتاً امری ارزشی است (ابراهیم زاده، 1383) معنی این سخن آن است که عمل تربیت عملی ناظر به ارزش است. لذا هر نگاه به تربیت باید موضع خود را نسبت به ارزش و چگونگی کسب آنها مشخص نماید.

نحوه مواجهه نظام های تربیتی با مقوله ارزش ها متفاوت است. به نظر می رسد با وجود دیدگاه های مختلف در مواجهه با موضوع ارزش و تربیت ارزشی می توان دو جهت گیری مختلف را ملاحظه کرد در برخی نظام ها توسعه و تعالی ارزش ها به روش های سخت و تحمیلی (چه آشکار و چه پنهان) انجام می پذیرد. ارزش های جامعه باید هر نحوی به نسل نواخته منتقل شده و درونی شود. روشهایی مانند: شرطی سازی، تقلید، تلقین، القا، تحمیل. در روش تلقین ارزشها به اعتبار منبع تایید کننده آن پذیرفته می شود و القا روشی است که ارزشهای به اعتبار تکرار روایت آن پذیرفته می شود. در روش تقلید هم ارزشها به اعتبار عامل آن، ارزشها تقلید و درونی می شود. در روشهای شرطی سازی نیز ارزشها به اعتبار پیامدهای آن یعنی پاداش یا تنبیه آموخته می شود. در بسیاری از نظام های آموزشی از گذشته های دور تا کنون استفاده از انی روشها رایج بوده است. به زعم برخی فیلسوفان تربیتی، این جریان تربیت اساساً بر روی این روشها تکیه کند نمی توان آن را به معنای واقعی تربیت نامید بلکه این جریان "شبه تربیت" است^۱ (باقری، ۱۳۸۴). زیرا که فاقد ویژگی های اصلی جریان تربیت یعنی آگاهی و انتخاب است.

ولی در مقابل این نحوه مواجهه با ارزشها در جریان تربیت شکل دیگر وجود دارد. در این نحوه مواجهه این فعالیت تربیت ارزشی علی الاصول بر آگاهی و انتخاب متریان استوار می گردد و تثبیت می یابد. از این رو راهبرد تربیتی این است که متریان ر معرض ارزشهای قرار گرفته از طریق روشهای معرفت مدار، به فهم و درک مناسبی از ارزشها نایل شده و با انتخاب و میل دورنی خود به آن عمل نمایند.

بر اساس مبانی تعریف شده در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فرایند تربیت رسمی و عمومی در الگوی مطلوب، فرایندی نیست که منجر به سازو کارهایی نظیر القا و تلقین و اجبار و اکراه (اقتدار گرایی) در حوزه ارزش ها گردد. بلکه در این الگو با آنکه نظام تربیت رسمی و عمومی نسبت به مجموعه ای از ارزشها - یعنی نظام ارزش های حیات طیبه و مبانی آن - سوگیری والتزام آشکار دارد، اما می کوشد تا این ارزش ها

۱. باید توجه داشت که تلقین و تحمیل به نفس به دلیل این که فاعل آن خود مربی است و اصولاً با آگاهی و اختیار او انجام می گیرد می تواند در مراحل بالاتر رشد یک عمل تربیتی محسوب گردد

علی الاصول نخست به نحو جذاب، عقلانی و مستدل برای متریان تبیین و توجیه گردند و در صورت عدم آمادگی فکری (به لحاظ مراتب رشد) متریان نیز حتی الامکان سعی می شود از روش های عاطفی و نرم و غیرمستقیم برای هدایت و جهت دهی متریان به سوی التزام به ارزش ها استفاده شود به گونه ای که در نهایت بطور اختیاری و با توجه به منافع و امتیازات شخصی واجتماعی التزام به ارزشها آنها را برگزینند. ضمن اینکه در دعوت به ارزشها نیز ارزش های اساسی زندگی و متلائم با فطرت پاک متریان در اولویت قرار دارند. بنا براین در چنین فضایی انتظار این است که عموم متریان (و نه لزوما تمامی ایشان) به طور آگاهانه و اختیاری به پذیرش و التزام نسبت به ارزش های موجه و مقبول نظام تربیت رسمی و عمومی روی آورند.

در الگوی تربیت رسمی و عمومی مطلوب، تربیت ماهیتی ارزش مدار عقلانی دارد، لذا بر تصریح و تبیین و اصلاح ارزش های زیرساختی تربیت تأکید می شود. تربیت ارزش مدار بر آزادی و آگاهی انسان استوار می شود. آگاهی از نیکبختی و آزادی برای دستیابی به آن، در گرو درکی عقلانی از وضع مطلوب، وضع موجود و فاصله میان آن هاست. لذا منظور از تربیت ارزش مدار، تلقین و تحمیل فهرستی از ارزش ها و هنجارها نیست؛ بلکه تربیتی است که بر رغبت و آگاهی نسبت به مطلوب تکیه دارد و به انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار (متناسب با غایت زندگی مطلوب: حیات طیبه) منجر می شود. در عین حال، تربیت رسمی و عمومی، علاوه بر توجه به ارزش های انسانی و اخلاقی عام، معطوف به مجموعه ای از ارزش های اسلامی و ایرانی است که این نیز، یکی از وجوه تمایز الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج غربی به شمار می آید. البته در این الگو ارزش های انسانی، اسلامی و ایرانی در جهت شکل گیری لایه های انسانی، دینی و ملی هویت مشترک، مورد توجه قرار می گیرد.

• تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع

همان گونه که پیشتر گفته شد، تربیت رسمی و عمومی پدیده ای تاریخی و زمینه محور است. به این معنی که بر بستر تاریخی و اجتماعی جامعه می روید و نشو و نما می کند. لذا الگوهای مطلوب تربیت رسمی و

عمومی، نسبی و تابع شرایط و مقتضیات هر جامعه است. یکی از واقعیت های جامعه ایران، پذیرش کثرت قومی و فرهنگی، دینی و مذهبی و تنوع زبانی است (جریان تمایز یافتگی¹). اما با وجود این کثرت قابل توجه که در کشور ما موضوعی ریشه ای و تاریخی به شمار می آید، همواره نوعی وحدت و هم گرایی تاریخی نیز در مجموعه صاحبان خرده فرهنگ ها و اقوام مختلف ساکن این سرزمین با نام ایران و عناصر مشترک فرهنگی جریان داشته است (جریان وحدت و انسجام). یعنی جامعه ایران به لحاظ تاریخی با وجود کثرت فرهنگی، دینی، زبانی و... دارای ارزشهای مشترکی است که وحدت ملی آنها تحت عنوان یک واحد مستقل، متمایز سیاسی (ملت) تامین شده است.

البته پدیده کثرت فرهنگی، امروزه در بسیاری از کشورهای جهان وجود دارد که هر کشوری در مواجهه با آن، رویکرد یا رویکردهای ویژه ای متناسب با فلسفه اجتماعی خود انتخاب کرده است. به طور کلی در برخورد با تکثر فرهنگی، سه رویکرد، قابل طرح و پی گیری است: نخست، رویکرد کثرت گرا که در آن خرده فرهنگ ها به صورت هم عرض (بدون توجه به فرهنگ مشترک) تکثیر و تأیید می شوند. این رویکرد در نهایت به تفکیک کامل خرده فرهنگ ها و اختلاف نهادی و گسستن انسجام اجتماعی می انجامد. دوم، رویکرد وحدت گرا که در آن خرده فرهنگ ها در فرهنگ غالب هضم می شود و در شکل افراطی به حذف خرده فرهنگ ها می انجامد. سوم، رویکرد وحدت در کثرت است که در آن، ضمن حفظ هویت های قومی و خرده فرهنگ ها، هویت مشترک میان آحاد جامعه تکوین و تعالی می یابد. در این رویکرد از حذف یا ادغام خرده فرهنگ ها خوداری می شود. در واقع در این رویکرد، بین دو قطب وحدت و کثرت تعاملی به وجود می آید که در آن «وحدت» پشتیبان تنوع فرهنگی و «تنوع» عامل وحدت بخش خرده فرهنگ هایی می شود که در یک چهارچوب جغرافیایی و سیاسی به سر می برند. به نظر می رسد در تعامل بین خرده فرهنگ ها (کثرت) و فرهنگ مشترک و واحد نوعی هم افزایی فرهنگی روی می دهد.

1. در مبانی جامعه شناختی این دو جریان مورد بحث قرار گرفته است.

التزام نسبت به کسب شایستگی‌های پایه، همراه با توجه به شایستگی‌های ویژه و تأکید بر تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی)، همچنین توجه به وجوه اختصاصی هویت (به خصوص هویت قومی، خانوادگی و جنسی و جنسیتی متربیان)، را می‌توان جنبه‌های متمایز نظام تربیت رسمی و عمومی کشورمان دانست. این نظام تربیتی با وحدت‌گرایی، ضمن پذیرش کثرت و تنوع، از سویی خود را از عیب بزرگ برخی نظام‌های نامتمرکز تربیت رسمی مبرا می‌سازد که با مشکلاتی همانند تقویت واگرایی اجتماعی، احتمالاً تضاد و کشمکش‌های بین فرهنگی، تضعیف وحدت ملی و گسترش نابرابری‌های اجتماع‌رو به رو می‌شوند و از سوی دیگر به رویت تمرکزگرایی رایج در بسیاری از نظام‌های تربیت رسمی تن نمی‌دهد، که تضعیف خرده فرهنگ‌ها، بی‌توجهی به خصوصیات جنسی/جنسیتی، قومی/مذهبی و نیازهای منطقه‌ای/محلی و خانوادگی، حاکمیت نوعی نگاه کارخانه‌ای (نماد تولید انبوه و استاندارد هم‌سان) بر نظام تربیتی را در پی می‌آورند.

• انعطاف پذیری معیار مدار

ویژگی مهم دیگر تربیت رسمی و عمومی در راستای اصول تدریج و تعالی مرتبتی و وحدت‌گرایی ضمن پذیرش کثرت و پویایی، گشودگی و انعطاف است. فرایند ایجاد وفاق بین افراد و گروه‌های اجتماعی فرایندی است که باید ضرورتاً فرهنگی باشد. سازو کار تربیت رسمی و عمومی، به مثابه یکی از سازو کارهای فرهنگی ایجاد وفاق، باید ضمن وفادار بودن به ارزش‌های هسته‌ای و به اصول ثابت و نظام معیاری مشخص، نسبت به تنوع‌ها گشوده و منعطف باشد. گشودگی و انعطاف تربیت رسمی و عمومی نسبت به شرایط و مقتضیات و نیازهای روزآمد فردی، گروهی، محلی، ملی و جهانی موجب می‌گردد که ظرفیت‌های انسجام بخشی آن (به ویژه در شکل‌گیری هویت مشترک) افزون گردد. شاخص مهم این ویژگی مواجهه فعال با مقتضیات روزآمد، حساس بودن نسبت به تغییرات در شرایط اجتماعی و انعطاف‌پذیری نسبت به تنوع و تکثر گروه‌ها و خرده فرهنگ‌هاست. این گونه گشودگی و انعطاف، هم‌چنین در عناصر ساختار، محتوا، اهداف و روش‌ها تبلور می‌یابد.

یکی از پدیده های جدید دوران معاصر، که بسیار چالش بر انگیز نیز ظاهر شده است، موضوع جهانی شدن¹ و گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات است، که هر دو مستقیم یا غیر مستقیم بر نظام آموزش رسمی و عمومی تأثیر دارند. توجه به این نکته ضروری است پدیده جهانی شدن، با پدیده جهانی سازی متفاوت است در جهانی شدن روندهای طبیعی در توسعه فرهنگی بشری با توجه به وحدت انسانی به سمت نزدیک شدن و مدارا و تعامل بیشتر می رود. اما در جهانی سازی جریان به گونه دیگر رقم می خورد به این صورت که فرهنگ های مسلط جهان با سوار شدن بر موج جهانی شدن، از طریق ابراز هایی که جهانی شدن در اختیار آنها قرار می دهد هژمونی فرهنگی خود را دنبال می کنند.

نظام تربیت رسمی و عمومی با ویژگی انعطاف معیار مدار، باید نسبت خود را با این رخدادهای تأثیرگذار و حیاتی مشخص سازد. این پدیده ها در عین این که فرصت های بی نظیری برای بهبود و توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی فراهم ساخته اند تهدیداتی را نیز برای نظام به همراه آورده اند. از این رو، تربیت رسمی و عمومی در چهار چوب اصول دین بنیاد خود نسبت به آن ها موضع گیری فعال و مثبت (نه انفعالی و منفی بینانه) می کند و جهت گیری های عملی خود را تعیین می نماید.

بنابراین بی تردید، امروزه در مواجهه با پدیده نوظهور جهانی شدن، نه می توان موضع انکار گرفت و نه می توان موضع تسلیم داشت. بلکه بر اساس نگرش بالا، باید روندهای موفق جهانی را در تربیت رسمی (به ویژه در کشورهای مسلمان و منطقه) شناسایی کرد و از آن ها در مسیر توسعه و بهبود جریان تربیت رسمی و عمومی کشور بهره گرفت. هم چنین لازم است با شناخت روندهای جهانی در زمینه های فرهنگی، علمی، سیاسی و اقتصادی، نظام تربیت رسمی و عمومی را متناسب با تغییرات پیش رو و در راستای اصول فلسفه تربیت اصلاح نمود.

• تعامل و بهره گیری از تجارب دیگران (در چهارچوب اصول)

1. globalization

اساساً به سبب وجود اشتراکات فراوان انسانی، از گذشته های دور بین جوامع و ملل مختلف تعاملات فرهنگی و تبادلات تجربیات متراکم امری رایج بوده است. افزون بر این، شرایط امروز جهان به دلیل ظهور پدیده جهانی شدن، توسعه و گسترش فناوری های ارتباطی، کاهش فاصله های فیزیکی، رنگ باختن تقابل دور- نزدیک، ارتباطات بین جوامع و به تبع آن روابط بین نهادهای تربیتی گوناگون در جهان، عمیق تر و بیشتر می شود. بدون تردید تداوم روند کنونی، توسعه و گسترش این گونه روابط بین المللی را در پی خواهد داشت. نظام مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی در مواجهه با این پدیده به مثابه چالشی جهانی، باید با نظام های تربیتی دیگر جوامع (اعم از مسلمان و غیرمسلمان) تبادلات و تعاملاتی را برقرار نماید.

در احادیث و روایات نیز به کسب علم و بهره گیری از تجارب بشری و از منابع مختلف، حتی خارج از جغرافیای مسلمانان، و از اقوام، ملل و فرهنگ های گوناگون توجه شده است. خداوند در قرآن می فرماید: «به بندگانی که سخن های گوناگون را می شنوند و از بهترین آن ها پیروی می کنند، بشارت ده.» پیامبر (ص) فرموده است: «علم را بجوئید حتی اگر در چین باشد.» بر این اساس مسلمانان برای کسب علم، از اغلب محدودیت های مکانی و فرهنگی عبور می کردند. همچنین امام علی (ع) می فرماید: «حکمت گمشده مؤمن است؛ پس آن را بگیرد، حتی اگر در دست منافق باشد.»

این دو حدیث نشان می دهد که علم همچنان به زمینه خود (فرهنگی و دینی) وابسته نیست. در غیر این صورت تجویز کسب علم از فرهنگ های دیگر یا آیین های دیگر نامعقول و غیرموجه به نظر می رسید. امام صادق (ع) نیز فرموده اند: «اگر مردم می دانستند طلب علم چه نتیجه ای دارد، به دنبال آن می رفتند؛ حتی اگر خونشان بریزد و به دریاها وارد شوند و در گرداب ها فرو افتند». رفتار مسلمانان در سده های نخستین شکل گیری تمدن اسلامی نشان می دهد که آن ها به تأسی از قرآن و رهبران دینی خود، از گرفتن دانش متراکم بشری از منابع مختلف آن عصر و تعامل با فرهنگ های ایران، یونان، مصر و پیروان ادیان یهودی و مسیحی و اقوام و ملل دیگر و بازسازی و توسعه و تعالی آن هیچ شک و تردیدی نداشتند.

این استدلال با رویکرد تمدن سازی و همچنین با رویکرد سنت گرایی تحولی که در بخش های پیش بحث شد، هماهنگ و هم سوست. همین طور با قاعده نفی سیل نیز به نحو سلبی سازگار است. اگر جوامع اسلامی از فرصت بهره گیری از تجارب جهانی، به دلیل برخی دیدگاه ها، محروم شوند و این محرومیت باعث عقب ماندگی و ضعف مسلمانان شود سرافکندگی جوامع اسلامی را در پیش خواهد داشت و موجب وهن اسلام خواهد شد. از این رو برقراری ارتباط با الگوهای رقیب و بهره گیری از تجارب انبای بشر در چهارچوب اصول اساسی، منافاتی با استقلال فرهنگی جوامع اسلامی ندارد.

بر این اساس، ضرورت می یابد در بیان ویژگی های الگوی مطلوب، این نسبت تبیین و تشریح شود. به طور کلی نسبت و رابطه الگوی تربیت رسمی و عمومی با الگوهای رایج، از نوع رقابت الگویی (باقری، 1389) خواهد بود؛ هرچند رابطه رقابت الگویی نباید به این معنی گرفته شود که این الگو تنها بر مفروضات و مبانی تفکر اسلامی استوار است و به هیچ روی با دیگر الگوهای رایج، تعامل و ارتباط ندارد؛ بلکه این الگو انعطاف پذیر است و نسبت به تجربیات و نظریات معقول و متناسب روی خوش نشان می دهد. به عبارت دیگر در این خصوص، امکان گفت و گو و دادوستد با الگوهای بدیل وجود دارد.

مشابهت این الگو با الگوهای رقیب و بدیل در برخی ویژگی های عام، ناشی از نبود تعارض میان این گونه ویژگی ها و مبانی مذکور است، ضمن آن که الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی، ویژگی های مخصوص خود را نیز دارد. براین اساس، استفاده از نتایج پژوهش های انجام یافته در نظام های دیگر و تجربیات و موفقیت های آن نظام ها، باید در چهارچوب الگوی مورد نظر و متناسب با مبانی و پیش فرض های اساسی آن باشد. در این صورت بهره مندی از تحقیقات تربیتی و تجربیات دیگر کشورها برای ارتقا و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی امکان پذیر و مطلوب است.

بنابراین نظام تربیت رسمی و عمومی می تواند با دیگر کشورها و نهادهای بین المللی همکاری های علمی و تحقیقاتی داشته و از تجارب جهانی آنان، با عنایت به شروط فوق الذکر، بهره گیرد. به عبارت دیگر، نمی توان و

نباید در نظام تربیت رسمی و عمومی به شکل بی حساب و کتاب و بدون ملاحظه تناسب بین تجارب و ایده های مورد استفاده با مفروضات اسلامی و مقتضیات بومی، به اقتباس و تقلید محض از دیگران اقدام کرد یا در جهت مقابل هر گونه استفاده از تجارب دیگران را ممنوع ساخت. لذا، یا باید از ایده ها و تجارب جهانی متناسب با اقتضائات بومی استفاده کرد و یا الگوها و راهکارهایی را، متناسب با مقتضیات فرهنگ اسلامی – ایرانی و شرایط بومی، برای نظام تربیت رسمی و عمومی خلق و ابداع نمود.

ویژگی های اختصاصی تربیت رسمی و عمومی

برای الگوی مطلوب، علاوه بر ویژگی های ذکر شده، باید ویژگی های دیگری در نظر گرفت که متمایز کننده آن از دیگر الگوهای رقیب و نشان دهنده ارتباط این الگو با مبانی اندیشه اسلامی و به ویژه با خصوصیات نظام جمهوری اسلامی ایران باشد.

• دین مداری

این ویژگی، نکته محوری و اساسی در مفهوم مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی است. به سخن دیگر این ویژگی در مقایسه با دیگر ویژگی ها بیش تر جنبه تأسیسی دارد؛ در حالی که ویژگی های قبلی به سبب تناسب و سازگاری با مفاد فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران مورد قبول واقع شده اند و بیشتر جنبه امضایی دارند. پیش از این، در بخش مبانی اساسی فلسفه تربیت، به ویژه در بخش مبانی دین شناختی و هم چنین رویکرد مختار در مواجهه با مسئله سنت و مدرنیته؛ یعنی رویکرد «تمدن سازی» و رد سکولاریسم (که در بخش مبانی سیاسی فلسفه تربیت رسمی و عمومی بیان شده است) در انطباق و سازگاری تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران با نظام معیار دینی، اشارات متعددی شده است.

همان گونه که سکولاریسم ویژگی اساسی و به نوعی ایدئولوژی مسلط بر بسیاری از الگوهای تربیت رسمی و عمومی در جهان است در واقع زادگاه فکری مدرسه جدید است. هر الگویی از تربیت رسمی و عمومی باید

نسبت خود را با این ایدئولوژی مشخص و تعریف نماید. در این راستا الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی موضوعی سلبی نسبت به سکولاریسم دارد زیرا دین محوری نیز ویژگی ممتاز تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران است. مراد ما از این موضع پذیرش نقش دین به عنوان یک بنیاد فکری در تمیشت امور تربیتی در یک جامعه است. از آنجا که دین به عنوان بنیاد فکری، دارای مواضعی در خصوص انسان، موقعیت مطلوب انسان در جهان و در ارتباط با جهان است از این رو این مواضع می تواند در تعیین و تشخیص سازوکارهای تربیتی مطلوب برای انسان در دنیا نیز مورد استفاده قرار گیرد.

توضیح این که در برخی از نظام های تربیت رسمی و عمومی مانند انگلستان و آلمان تربیت دینی (به معنای تربیت برای تقویت دینداری نسبت به دین و مذهب خاص) مشاهده می شود؛ این بدان سبب است که سکولاریسم اساساً دین ستیز نیست؛ بلکه دین را در مقوله مسائل شخصی و فردی (حیطه خصوصی) قرار می دهد و در چهارچوب اصول دموکراسی و لیبرالیسم، آموزش دین را در مدارس برمی تابد. البته در برخی نظام های تربیت رسمی و عمومی مانند آمریکا و فرانسه ممنوعیت تربیت دینی (در مدارس دولتی که با بودجه عمومی اداره می شوند) مشهود است. هرچند در این کشورها نیز در خصوص آموزش «درباره دین» منعی وجود ندارد. با وجود این هرگز کل جریان تربیت براساس یا سازگار با معیارهای دینی تنظیم و هدایت نمی شود.

اما در مقابل این رویکردهای سکولار، وقتی انطباق با نظام معیار دینی ویژگی اساسی تربیت رسمی و عمومی تلقی می شود که همه ابعاد و عناصر این نوع تربیت، بر مبانی و ارزش های بنیادی برگرفته از دین مبین اسلام استوار یا با آنها سازگار باشند.

• تکیه بر فرهنگ و تمدن ایرانی و اسلامی پاسخگویی نسبت به مقتضیات جامعه امروز ایران

بر اساس این ویژگی، الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی باید نشانه های بارزی از وابستگی به تمدن اسلامی-ایرانی را نیز به همراه داشته باشد. در بحث های پیش، از تاریخمند بودن تربیت رسمی و عمومی سخن به میان آمد. منظور از تاریخمند بودن یعنی با ظرف مکانی و زمانی تناسب داشتن. با این حساب، الگوی مطلوب

تربیت رسمی و عمومی باید با مقتضیات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و تاریخی و حتی اقتصادی کشور ایران تناسب داشته باشد. این ویژگی نیز الگوی مطلوب را به جامعه ایران امروز اختصاص می دهد. بنابراین ابتدا بر فرهنگ، زبان و ادب فارسی و تأکید بر هویت ملی ایرانی نیز باید از وجوه تمایز تربیت رسمی و عمومی محسوب شود.

تا اینجای بحث در این فصل با بحث و بررسی در باره ویژگی های یک الگوی مطلوب از تربیت رسمی و عمومی تصویری از آن ارائه دادیم به این ترتیب، بعد از تشریح و تبیین ویژگی های الگوی مورد نظر، می توان گفت که الگوی مورد نظر از تربیت رسمی و عمومی برای جامعه اسلامی ایران، ویژگی های عام و مشترکی با دیگر الگوهای رایج (نظیر الزامی بودن، نظام مندی، همگانی بودن، مدرسه مداری و...) دارد که این ویژگی ها با مبانی فلسفه تربیت رسمی و عمومی سازگار است. در عین حال، این الگو ویژگی های متمایز کننده ای از الگوهای رایج نیز دارد. برخی خصوصیات نظیر «عدالت محوری» و «تأکید بر وحدت ملی و انسجام اجتماعی ضمن پذیرش کثرت و تنوع» به لحاظ میزان تأکید و برجسته سازی از وجوه تمایز این الگوست. لیکن «انطباق با نظام معیار دینی» و «تناسب با فرهنگ اسلامی - ایرانی و پاسخگویی نسبت به مقتضیات جامعه امروز ایران» وجوه اختصاصی این الگو و جنبه تمایز بخش الگوی مطلوب از مدل های رایج تربیت رسمی و عمومی به شمار می آید که از یک سو ناظر به نقش کلیدی و هدایتگری است که نظام معیار اسلامی در همه ابعاد و مؤلفه های تربیت رسمی و عمومی ایفا می نماید و از سوی دیگر معطوف به ویژگی بومی و تاریخمند این الگوست که متناسب با شرایط اجتماعی و فرهنگی و مقتضیات زمانی حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی در کشور ما می باشد.

تعریف تربیت رسمی و عمومی

اکنون پس از بررسی خصوصیات الگوی مطلوب برای تربیت رسمی و عمومی برای جامعه اسلامی ایران، می‌توانیم با اتکا بر فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و با استفاده از تعریف انواع تربیت مندرج در این مجموعه و ترکیب آنها، به تعریف تربیت رسمی و عمومی بپردازیم. به نظر می‌رسد بر این اساس، چنین تعریفی از تربیت رسمی و عمومی برای جامعه اسلامی ایران، قابل ارائه است:

«بخشی از جریان کلان تربیت در جامعه که به شکل سازمان‌دهی شده، قانونی، عادلانه، همگانی¹ و الزامی در مدرسه با محوریت دولت اسلامی و مشارکت فعال دیگر ارکان تربیت - خانواده، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی - صورت می‌پذیرد و با تأکید بر وجوه مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) - همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت متربیان در پی آن است تا متربیان، مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه، برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد».

توضیح این که مرتبه لازم و شایسته از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه برای عموم افراد جامعه در گرو دستیابی به مجموعه‌ای از شایستگی‌های مورد نیاز برای شکل‌گیری «جامعه صالح» و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی است که تربیت رسمی و عمومی زمینه کسب این مرتبه از آمادگی را به نحو نظام‌مند و سازمان‌دهی شده فراهم می‌آورد و بالمآل این جریان از طریق اکتساب شایستگی‌های پایه و ویژه توسط متربیان به ثمر می‌رسد.

لذا شایستگی‌های پایه مورد نظر، آن دسته از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌هاست که همه افراد جامعه باید آن‌ها را کسب کنند تا برای زندگی با کیفیت و مطلوب (فردی، خانوادگی و اجتماعی) متناسب با نظام معیار اسلامی هماهنگ با روند تکاملی و استعلایی عصر خود آمادگی لازم را پیدا کنند. لذا اگرچه چهارچوب این

1. همگانی بودن به معنای پوشش "در زمانی" عموم افراد جامعه است. هرچند این نوع تربیت برحسب قانون تنها گروه سنی خاصی (مثلاً افراد 6-18 ساله) را هدف خود قرار می‌دهد، اما به تدریج و طی دوره‌های زمانی، عمومیت و پوشش همگانی آن نسبت به همه افراد جامعه تحقق می‌پذیرد.

شایستگی‌ها در قالب اهداف ساحت‌های تربیت به صورت کلی و عام تعریف می‌شود، اما مصادیق آن متناسب با شرایط زندگی در هر عصر و زمانی تعیین می‌شود؛ یعنی نمی‌توان یک بار و برای همیشه آن‌ها را تعیین کرد و تعیین آن، موضوعی زمان‌مند و وابسته به موقعیت و شرایط اجتماعی است. زیرا تحولات سریع عصر حاضر، بیانگر آن است که تعیین دقیق مصادیق این شایستگی‌ها برای همیشه امکان ندارد و این ضرورتی انکارناپذیر است. بنا بر این تعیین مصادیق شایستگی‌های پایه برای متریان در این نوع تربیت، در بازه‌های زمانی معین، در چهارچوب فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی باید صورت پذیرد. فرایند تعیین مصادیق و و حد و حدود این شایستگی‌های پایه می‌تواند با توجه به ملاک‌های زیر، صورت می‌گیرد:

○ نیازها و مقتضیات اجتماعی، با توجه به میزان رشد و توسعه یافتگی جامعه و چشم‌انداز تحولات پیش رو؛

○ یافته‌های پژوهشی مربوط به مشخصات و نیازهای مراحل رشد متریان؛

○ دلایل ضرورت تحقق اهداف تربیت (برحسب نوع ساحت‌ها) برای همگان؛

○ قابلیت تحقق‌پذیری شایستگی‌های مورد نظر، نسبت به عموم افراد جامعه.

شایان ذکر است که کسب شایستگی‌های پایه، افزون بر این، پیش نیاز ورود متریان به سطوح بالاتری از رشد و تعالی هویت نیز هست که نتیجه برخورداری افراد از تربیت تخصصی (به‌ویژه نوع رسمی آن) است.

از سوی دیگر باید به خاطر داشت که نظام تربیت رسمی و عمومی، با توجه به اصل وحدت در عین کثرت، نباید به دستگاهی برای یکسان‌سازی انسان‌ها تبدیل شود؛ لذا علاوه بر تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه در جهت تکوین و تعالی ابعاد مشترک هویت، که برای تعامل آحاد انسانی با هم‌دیگر ضرورتی انکارناپذیر است، باید به جنبه‌های ویژه شخصیت هر متربی نیز توجه داشت و زمینه کسب شایستگی‌های ویژه متناسب با این جنبه

ها (استعداد و سطح رشد، خصوصیات جنسی و جنسیتی، قومی، دینی/مذهبی و موقعیت های خاص زندگی) را فراهم آورد.

بنابراین، شایستگی های ویژه، آن گروه از صفات، توانمندی ها و مهارت هاست که افراد بر حسب خصوصیات فردی و غیر مشترک (جنسی/جنسیتی، دینی/مذهبی، قومی و فرهنگی)، علائق و استعداد های فعلیت یافته خود و نیاز های خاص جامعه آن ها را کسب می کنند. پس یک مربی در تربیت رسمی و عمومی باید، علاوه بر کسب شایستگی های پایه، آماده شود تا شایستگی های خاص خود را نیز به دست آورد.

توجه به این دسته از شایستگی ها، واکنشی است نسبت به این انتقاد از نظام های رایج تربیت رسمی و عمومی که در راستای ایجاد هویت واحد برای آحاد جامعه، به یکسان سازی اهداف و محتوای آموزش و برنامه های درسی اقدام می کنند و نتیجه طبیعی آن «شخصیت زدایی» از مربیان و اضمحلال فردیت ایشان است. لذا تربیت رسمی و عمومی مطلوب، طبق اصل اساسی و مهم «وحدت در کثرت»، علاوه بر زمینه سازی تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) در آحاد مربیان با تأکید بر کسب شایستگی های پایه، نسبت به زمینه سازی برای تکوین لایه های ویژه هویت آنان از طریق کسب شایستگی های ویژه نیز توجه دارد.

فعالیت های یادگیری

تناسب ویژگی های تربیت رسمی و عمومی با مبانی و فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی بررسی و نقد نماید

ویژگی ها تربیت رسمی و عمومی با الگوهای دیگر تربیت رسمی و عمومی در جهان مقایسه نماید
برنامه ها و فعالیت های موجود از منظر ویژگی های تربیت رسمی و عمومی نقد و ارزیابی نماید

فصل هفتم

چرایی و اهداف تربیت رسمی و عمومی

اهداف فصل : خواننده باید بعد از درگیر شدن با محتوای این فصل قادر باشد:

با عنایت به واقعیت های موجود جامعه تبیینی از ضرورت وجودی تربیت مدرسه ای یا رسمی و عمومی را در جامعه معاصر ایران ارائه دهد

اهداف تربیت رسمی و عمومی مطلوب را تشریح و تبیین نماید و دلایلی را برای دفاع از آن عرضه نماید

اهداف تربیت رسمی و عمومی مطلوب را با اهداف تربیت رسمی و عمومی در سایر مدل های رایج مقایسه نماید.

اهداف تربیت مدرسه ای جدید یا تربیت رسمی و عمومی را در سایر مدل های رایج مورد نقد و بررسی قرار دهد.

پیش سازمآندهنده بحث:

جریان های اجتماعی در هر عرصه و مکانی و در جامعه ای ، حسب برخی ضرورتها و اغراض نمود و یافته و گسترش می یابند. بی تردید مدرسه جدید که موسسه ای برای تحقق شکلی خاص از تربیت است نیز شال این قاعده نیز هست. بنابر این می توان برای این شکل از تربیت این پرسش فلسفی را پیش کشید که چرا باید تربیت رسمی و عمومی داشت . این فصل تلاشی است در راستای دربر دن با این پرسش فلسفی و اقامه پاسخی مستدل به آن.

افزون بر دلایلی که در فلسفه تربیت برای اهمیت و ضرورت تربیت (در معنای عام) و جایگاه نهاد تربیت در اجتماع مطرح شده‌اند¹، اما در خصوص ضرورت تربیت رسمی مباحثی زیادی وجود دارد. برخلاف تربیت به معنای عام که در خصوص ضرورت آن اجماع نظر وجود دارد، در مورد تربیت رسمی و عمومی به ویژه تربیت مدرسه ای مخالفت‌های جدی بین فیلسوفان مشاهده می شود. که این مخالفت‌ها را در فصل سوم یعنی چند وچونی در باب تربیت مدرسه ای جدید مورد بحث قرار دادیم. اجمالاً در آنجا به مخالفت‌های فیلسوفان انتقادی و فیلسوفان اگزیستانسیالیست اشاره که بر مشکلات اساسی این شکل از تربیت توجه کرده اند. در اینجا بر خلاف مواضع سلبی این نحله های فلسفی با تربیت رسمی و عمومی با عنایت به توصیفی که از ویژگی های تربیت رسمی و عمومی مطلوب بیان شد. بحثی با عنوان ضرورت این نوع در تربیت در جامعه معاصر ایران طرح خواهیم کرد. پرسش مهم این است که چه ضرورتی دارد که جامعه برای فراهم آوردن موقعیت ویژه برای تربیت نسل نخواستار اقدام نماید و شرایط ویژه ای را برای این گروه فراهم آورد. بی شک این کار حجم عظیمی از سرمایه های مادی و معنوی اجتماع را به خود می طلبد از این رو باید توجیهی منطقی و قابل قبول برای آحاد جامعه بابت این سرمایه گذاری صورت بندی شود.

ضرورت وجودی تربیت رسمی و عمومی در جامعه معاصر ایران

از آنجا که گفتیم تربیت رسمی و عمومی امری تاریخمند و تابع شرایط و مقتضیات عصری است. لذا تبیین و تشریح دلایلی که برگرفته از ضرورت های عصر حاضر است برای تبیین ضرورت وجودی تربیت رسمی و عمومی لازم می آید با عنایت به مباحث فلسفه تربیت (مبانی، چیستی، چرایی و چگونگی) و شرایط کنونی

1. در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران به مهم ترین وجوه اهمیت و ضرورت تربیت در معنای عام آن و جایگاه محوری تربیت در تحقق غایت زندگی (حیات طیبه) اشاره شده است.

کشور موارد ذیل را نیز می توان از وجوه اهمیت و ضرورت شکل خاص تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی دانست :

رسالت پیامبران الهی و جانشینان آنها، هدایت عموم مردم برای اقامه عدالت اجتماعی است. به سخن دیگر، هدف انبیا برقراری عدالت (توسط خود ایشان) نبوده بلکه هدایت و برانگیختن انسان ها بوده است تا برای برپایی عدالت اقدام کنند.¹ در قرآن کریم به کرات از فضیلت قسط و عدالت سخن گفته شده است (مانند آیه 135 سوره نساء و آیه 29 سوره اعراف²). همچنین در سوره آل عمران، آیه 21، جرم کسانی را که مروجین و برپاکنندگان قسط را می کشند در حد گناه کشتن پیامبران قرار داده است. بی شک، تربیت رسمی و عمومی، در صورتی که بر اساس معیارهای دینی جهت داده شود، در هدایت عموم مردم نقشی، اساسی خواهد یافت؛ چه اینکه اقامه قسط و عدالت اجتماعی بر گونه ای از تربیت عموم افراد جامعه متوقف است که خواستار عدالت و پای بندی به لوازم آن (در سطح شخصی) باشند و از برپایی عدالت و قسط (در سطح اجتماعی) حمایت کنند. تحقق آرمان هدایت و عدالت در جامعه اسلامی، نیازمند بر وجود نظام و تشکیلاتی با این کارکرد است. لذا «تربیت رسمی و عمومی» برای تحقق زمینه های مناسب هدایت عموم و آماده سازی آنان برای اقامه عدالت اجتماعی منطبق با معیارهای اسلامی ساز و کاری مناسب و ضروری است. که در آن نسل نواخته ضمن درک و فهم عمیق از عدالت یعنی عدالت شناس شده و افزون بر آن عدالت دوست و عدالت ورز شوند. در این معنا تربیت رسمی و عمومی خود یکی از سازوکارهای تحقق عدالت است این درواقع از دو بعد مطمح نظر قرار می گیرد. نخست این که روشهای حاکم بر این شکل از تربیت باید به گونه ای باشد که به تربیت انسانهایی عادل بینجامد که منش عدالت وجه برجسته و بارز آنها باشد. از این رو خود تربیت رسمی و عمومی باید تحقق عدالت را در

1. سوره حدید، آیه 25

2. ای کسانی که ایمان آورده اید پیوسته به عدالت قیام کنید و برای خدا گواهی دهید، هر چند به زبان خودتان یا [به زبان] پدر و مادر و خویشاوندان [شما] باشد. اگر [یکی از دو طرف دعوا] توانگر یا نیازمند باشد باز خدا به آن دو [از شما] سزاوارتر است پس از پی هوس نروید که [در نتیجه از حق] عدول کنید و اگر به انحراف گرایید یا اعراض نمایید قطعاً خدا به آنچه انجام می دهید آگاه است (نساء/135).

بگو پروردگارم به دادگری فرمان داده است و [اینکه] در هر مسجدی روی خود را مستقیم [به سوی قبله] کنید و در حالی که دین خود را برای او خالص گردانیده اید وی را بخوانید، همان گونه که شما را پدید آورد [به سوی او] برمی گردید (اعراف/29).

درون خود برنامه ریزی نماید به گونه ای که متربیان عدالت را تجربه کنند. دوم این که تربیت رسمی و عمومی خود شرط لازم برای تحقق عدالت است.

انسان در کشاکش دو جریان متضاد زشتی و زیبایی و خیر و شر در حرکت است. او بالقوه، امکان روی آوردن به خیر یا شر را در خود دارد.¹ لذا حرکت استکمالی او در مسیر خیر، همواره در معرض خطر و آسیب است. این مخاطرات برخی منشأ بیرونی و برخی منشأ درونی² دارند. شیطان و سوسه گر یکی از مهم ترین عوامل بیرونی است. بر اساس آیات قرآن، ابلیس از خداوند تا قیامت مهلت خواست تا در کار و سوسه و فریب فرزندان آدم بکوشد.³ انسان های تربیت نشده و زشت کار (انسان هایی که ظرفیت های مثبت وجودی آنان محقق نشده است و به قول قرآن مانند چهارپایان و حتی پست تر از آن هایند) از عوامل دیگر این دسته از مخاطرات اند. برخی تمایلات و مشتتهیات نفسانی از موانع درونی پیش روی انسان برای رسیدن به کمال اند.

بر این اساس، چنانچه در تبیین چرایی تربیت در فلسفه تربیت اشاره نمودیم، جریان تربیت برای افزایش فرصت و امکان حرکت متعالی انسانی و رفع امکان حرکت به سوی زشت کاری و سقوط از حد انسانیت ضرورت می یابد. به سخن دیگر، باید قابلیت ها و شایستگی هایی در انسان ها تحقق یابد تا آدمی از درون، آگاهانه و آزادانه در برابر مخاطرات بیرونی و درونی موضع بگیرد. تربیت از این منظر در زمره زمینه سازی سلبی⁴ قرار می گیرد. مراد از جنبه سلبی تربیت، رفع (نه صرفاً دفع) مخاطراتی است که عمدتاً نقش بازدارندگی دارند و متربی را از رسیدن به مرتبه انسانی فاعل آگاه، آزاد و اخلاقی دور می سازند. در این راستا تربیت رسمی و عمومی به مثابه جریانی فراگیر و گسترده برای هدایت عموم آحاد جامعه ضرورت می یابد. درحقیقت خردمندان اجتماع با طراحی و تدبیر این جریان، در مقابل مخاطرات درون و بیرون از نسل نواخته مراقبت می کنند.

1. سوره شمس، 7 تا 10.

2. قرآن حتی از قول حضرت یوسف صدیق (ع) می فرماید که «من خود را تبرئه نمی کنم؛ که نفس اماره، مرا به بدی و زشت کاری دعوت می کند؛ مگر آن که لطف پروردگار شامل حالم شود.» یوسف، 53.

3. سوره ص، آیه 82

4. این نوع زمینه سازی از منظر برخی صاحب نظران، «تأدیبه» نامیده شده است (شکوهی، 1386).

نهاد اجتماعی¹ تربیت، از گذشته‌های دور، به طور درهم‌تنیده با دیگر نهادها، کارکردهای ویژه خود در تداوم و توسعه حیات فردی و اجتماعی ارائه داده است. این نهاد در قرون اخیر، به سبب تغییرات و تحولات جوامع در توسعه دانش و فناوری، شکل‌گیری دولت و دیگر نهادهای مدنی و پیچیده‌تر شدن زندگی اجتماعی، با جلوه‌ای سازمان یافته‌تر، ساختاری سلسله‌مراتبی، تشکیلات و اهدافی مشخص و قانونمند (تربیت رسمی)، به‌منظور تداوم و توسعه جریان تربیت در همه جوامع، شکل گرفت. ضرورت تربیت رسمی، به‌ویژه بخش عمومی آن، در تمامی جوامع امروزی مورد تأکید و تأیید است؛ به‌گونه‌ای که قوانین بین‌المللی و قانون اساسی همه کشورها (از جمله قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران) برخورداری از آن را برای عموم افراد جامعه در سنین خاص، اجباری و رایگان کرده‌اند.

در جهان امروز، امنیت، استقلال، توسعه و تعالی کشورها و ملت‌ها به‌وجود انسان‌های شایسته و کارآمدی وابسته است که در شرایط پیچیده و همواره متغیر امروزی، بتوانند موجب بقا و توسعه جامعه شوند. این موضوع چنان اساسی و مهم است که نمی‌توان آن را به فعالیت‌های غیر عمدی و نامنظم و صرفاً جریان تربیت غیررسمی واگذاشت؛ بلکه باید تمهیداتی قانونمند و سازوکاری مناسب (تربیت رسمی نظاممند) برای تربیت آحاد اجتماع اندیشید. از این‌رو نمی‌توان تعالی جامعه را به تربیت گروهی نخبه منوط و متکی ساخت بلکه این امر منوط به توسعه و تعالی بیش‌ترین ظرفیت‌های وجودی افراد اجتماع است.

به نسبتی که زندگی پیچیده‌تر می‌شود، ضرورت فعلیت بخشیدن به امکانات و استعدادهای بالقوه انسان‌ها برای حضور در جامعه بیش‌تر می‌شود. به بیان دیگر، جوامع امروزه به انسان‌هایی نیاز دارند که توانایی‌های انسانی وسیع‌تری در آن‌ها تحقق یافته باشد. به همین دلیل است که واگذاری این امر به سازوکارهای معمول اجتماعی (تربیت غیررسمی یا محیطی) امری نامعقول به نظر می‌رسد، زیرا موجب می‌شود بسیاری از آحاد اجتماع برای زندگی و مشارکت در حیات فردی، خانوادگی و اجتماعی به شایستگی‌های ضروری مجهز نشوند و

1. نهاد اجتماعی عبارت است از مجموعه‌ای سازمان یافته از روابط اجتماعی که متضمن ارزش‌ها و رویه‌های معینی است و نیازهای اساسی خاصی را از جامعه برمی‌آورد. نهاد اجتماعی تربیت ساختارها و شیوه‌هایی است که از طریق آن وظایف اساسی تربیت آحاد جامعه عملی و محقق می‌شود.

ارزش‌های پذیرفته جامعه را- چنان‌که باید - درونی نکنند و برای برقراری روابط مطلوب با خدا، جامعه و طبیعت قادر نگردند. بدیهی است تداوم چنین وضعیتی زمینه‌ساز رکود است و فروپاشی جامعه را به دنبال دارد. برای جلوگیری از این امر و تربیت انسان‌هایی متناسب با ضروریات زندگی اجتماعی، باید مجموعه‌ای از امکانات و زمینه‌های الزامی و نظام‌مند (سازمان یافته) در دسترس آحاد جامعه قرار گیرد تا ضمن فهم و درک و مواجهه فعال با تجربیات متراکم فرهنگی، حد نصابی از شایستگی‌های لازم را برای حضور فعال و مؤثر در عرصه حیات فردی و خانوادگی و اجتماعی کسب کنند.

انسجام و وحدت در یک جامعه مستلزم تربیت انسان‌هایی است که زمینه‌های باهم‌زیستن و انسجام اجتماعی¹ را داشته باشند. این مهم با شکل‌گیری عناصر معرفتی و گرایشی مشترک در هویت گروهی افرادی تحقق می‌یابد که در چهارچوبی رسمی و اعتباری تحت‌عنوان «ملت» یا «امت» با همدیگر زندگی می‌کنند. البته این انسجام اجتماعی امری تشکیکی است، به طوری که از خانواده و جامعه محلی شروع می‌شود و به جامعه جهانی می‌رسد. از آنجا که هویت ملی ماهیتی معرفتی و گرایشی و عملی دارد. لذا مهم ترین عامل شکل‌گیری آن، نه ساز و کارهای صرفاً سیاسی بلکه ساز و کارهای فرهنگی و به ویژه تربیتی است. از جمله ساز و کارهای تربیت، شکل سازمان دهی شده و قانونمند آن، یعنی تربیت رسمی و عمومی است. بنابراین، نهاد تربیت رسمی و عمومی، از عوامل اصلی زمینه‌ساز تکوین و تعالی هویت مشترک و انسجام اجتماعی در سطح ملی به‌شمار می‌رود.

عناصر فرهنگی جوامع، همه، وضع مطلوب ندارند و دچار نقایص و مشکلاتی هستند، موضوعی که به ویژه می‌تواند در جریان تربیت غیررسمی تأثیر منفی بگذارد. سازوکار تربیت رسمی و عمومی با پیرایش شرایط محیطی، فضایی را فراهم می‌آورد که تکوین هویت نسل نواخته اجتماع، تا حد ممکن، به‌دور از تأثیرات منفی نقایص و مشکلات فرهنگی موجود در جامعه صورت پذیرد.

1. Social coherence

اینها مجموعه اهم دلایلی هستند که برای ضرورت وجودی تشکیلاتی به نام تربیت رسمی و عمومی در جامعه اسلامی ایران در عصر حاضر می توان اقامه کرد. هر چند بتوان دلایل ریز و درشت دیگری را در راستای این مدعا اقامه نمود. اما در اینجا به همین میزان بسنده می شود.

نتیجه و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی

هدف از جمله مولفه های هر دیدگاه تربیتی است که در مباحث فلسفه تربیت مورد بحث و بررسی قرار می گیرد. منظور از هدف در منابع تربیتی وضعیت مطلوب پایانی است که متریان باید واجد آن باشند. لذا گزاره ناظر به بیان هدف تربیت گزاره ای تجویزی است که به تعیین منتهای فرایند تربیت می پردازد. مولفه هدف در مباحث تربیتی خود دارای اصناف و طبقاتی هستند. که مهمترین قسم هدف در نظریات تربیتی همان غایت یا هدف پایانی است. در مراتب دیگر اهداف واسطی و اهداف واسطی نیز به اهداف جزئی تر تحلیل می شود. به طور کلی در الگوی سلسله مراتبی (هرمی) صورت بندی اهداف تربیتی اهداف از بالا به پایین دارای رابطه اندارجی هستند. هر سطح دارای رابطه هم عرضی. به سخن دیگر تمامی اهداف در سطوح پایین تر از غایت در غایت مندرج بوده و تحلیل آن به دست می آیند و اهداف که در یک سطح قرار می گیرند نسبت به هم استقلال نسبی دارند.¹

در صورت بندی و تبیین اهداف تربیت رسمی و عمومی در این بخش با توجه به مباحث هدف فلسفه تربیت و تبعیت از الگوی آن به تبیین اهداف تربیت رسمی و عمومی با الگوی هرمی می پردازیم. در این راستا لازم است

1. در بین صاحب نظران تربیت اسلامی صورت بندی اهداف به اشکال گوناگون صورت گرفته است که در اینجا بررسی و تحلیل آنها موجب اطاله کلام خواهد شد رای آگاهی از نظریات دیگر در باره هدف تربیت در بینش اسلامی بنگرید به :
دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (1374) اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران انتشارات سمت.

به این نکته نیز توجه کنیم که در کنار مفهوم هدف مفهوم دیگری با عنوان **نتیجه** نیز مورد بحث قرار می گیرد که اگرچه با مفهوم هدف بسیار نزدیک است اما با آن نیز تفاوت دارد. **نتیجه** تربیت ناظر به پیامد فرایند تربیت رسمی و عمومی در جامعه و مبتنی بر غایت تربیت و تعریف آن است. نکته دیگر این که غایت تربیت رسمی و عمومی همان غایت جریان تربیت است و لذا غایت ویژه ای ندارد. اما نتایج ویژه و اهداف کلی و اهداف (جزئی) در این بخش مورد بحث قرار می گیرد.

چنانچه در بخش در کتاب تبیینی از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران اشاره شد تربیت در کنار سایر ساز و کارهای اجتماعی، زمینه ساز تحقق حیات طيبة است و در مقایسه با سازوکارهای مختلف اجتماعی نقشی مهم و اساسی را ایفا می کند. تربیت در انواع و اقسام آن با ایجاد زمینه های مناسب کسب آمادگی در آحاد مردم برای تحقق حیات طيبة چنین نقشی را برعهده می گیرد. کسب آمادگی برای تحقق حیات طيبة مقتضیاتی دارد. اقتضای این آمادگی آن است که آحاد جامعه آزادانه و آگاهانه در جهت تکوین و تعالی هویت خویش، که در واقع بزرگ ترین دستاورد حیات هر فرد است، در تکاپو باشند. به عبارت دیگر، فراتر از تاثیرپذیری صرف از عوامل محیطی و وراثتی، نخست واقعیت سیال و ناتمام هستی خویش را از طریق انتخاب های آگاهانه و عمل فردی و جمعی شکل دهند و سپس فرایند زندگی خود و بالمال مظهر جمعی حیات طيبة، یعنی جامعه صالح را شکل دهند.

تکوین و تعالی هویت به نوبه خود نیز اقتضائاتی دارد. اقتضائش این است که انسان ها قادر باشند در فرایند زندگی و حرکت تعالی جویانه، موقعیت خویش و دیگران را بشناسند و آن را پیوسته با عمل آگاهانه اصلاح کنند و بهبود بخشند. تحقق این مقصود و منظور نیز مستلزم و نیازمند کسب شایستگی هایی (صفات، توانمندی ها و مهارت های اساسی) است که آدمی را قادر سازد تا در فرایند مستمر قبض و بسط موقعیت های زندگی، برای بهبود و اصلاح آن، پیوسته عمل متناسب را درک و فهم کند و به منصفه عمل در آورد. بدون این شایستگی ها زندگی تعالی جویانه محقق نخواهد شد. تمامی اقسام و انواع تربیت در یک جامعه باید و در راستای این مراد و

مقصود در تکاپو باشند. این نگاه به ساختار اهداف تربیت موجب انسجام و هماهنگی درونی بین اشکال و انواع مختلف تربیت می‌شود و روابط بین آن‌ها را نظم می‌بخشد و علی‌الاصول به جریان وفاق و انسجام اجتماعی نیز یاری می‌رساند.

از آنجا که تربیت عمومی، بخشی از جریان کلی و عام تربیت در یک جامعه است، لذا نتیجه خاص و ویژه تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی آن) - که تعریف آن در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بیان شده است و با توجه به مفاهیم کلیدی و ویژگی‌های آن عبارت خواهد بود از این‌که:

متربیان مرتبه‌ای از آمادگی را برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی به دست آورند که تحصیل آن مرتبه از آمادگی برای عموم افراد جامعه لازم و شایسته باشد.

این نتیجه‌ای است که از جریان تربیت عمومی در جامعه مورد انتظار است بر این اساس می‌توان هدف تربیت عمومی را نیز صورت بندی نمود. هدف کلی تربیت عمومی (اعم از رسمی و غیررسمی) نیز عبارت است از:

«تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متربیان، همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت فردی و غیر مشترک (جنسی/جنسیتی، بومی و محلی/قومی، دینی/مذهبی و فرهنگی/خانوادگی) آنها به صورتی یک پارچه در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و اعتلای مداوم آن از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد».

با انی باین متوجه می‌شویم که نقطه اتکا و کانون توجه تربیت عمومی بر روی هویت بنا نهاده شده است. در واقع هدف اصلی تربیت عمومی کمک به متربیان برای توسعه و تعالی هویتشان است به عنوان یک انسان در یک جامعه. این مفهوم با وجود که در کتاب تبیین از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران مورد بحث و فحص قرار گرفته است در اینجا نیز جهت روشنگری بیشتر و دوری از ایجاد ابهام به اجمال به پرداخته می‌شود.

هویت، به مثابه مفهوم کلیدی هدف کلی تربیت عمومی، نیازمند توضیح و تشریح بیشتر است. هویت، هستی نامتعیین و سیال و ناتمام و در عین حال یک پارچه وجود آدمی است که در جریان قبض و بسط زنجیره موقعیت های زندگی توسعه و تعالی می یابد. هویت دارای دو جنبه فعال و منفعل است (افروغ، 1387) جنبه فعال آن بخش خلاق و مولد و زایای هویت است که بر اساس آگاهی و قدرت انتخابگری انسان عمل می کند و بر عناصر موقعیت تأثیر می گذارد و آن را اصلاح و بهبود می بخشد. اما تکوین و تحول هویت در جنبه منفعل، از عناصر فطرت و طبیعت از یک سو و از سوی دیگر از عناصر موقعیت تأثیر می پذیرد.

همچنین هویت امری چندلایه است. این لایه ها وابسته به حلقه های تودرتوی حیات اجتماعی و فردی بشر و شامل لایه های جهانی (انسانی)، دینی، ملی، جنسی/جنسیتی، قومی/محلی، خانوادگی و فردی است. این لایه ها متعامل و متداخل اند و نمی توان به صورت ایستا و مستقل به آن ها نگریست.

گفتنی است، اگرچه هویت در وهله نخست امری فردی به نظر می رسد که موجب تشخیص و تمایز افراد از یکدیگر می گردد، اما در نگاهی عمیق تر، هویت دارای وجوهی است که انسانهای را در مجموع به هم نزدیک و مشابه نیز می سازد. بدون وجود این وجوه مشترک هویت در انسانها، آنها نمی توانند در کنار هم زندگی نمایند و لاجرم باید زندگی سلولی داشته باشند. با توجه به ضرورت و اهمیت وجوه مشترک هویت در افراد فرایند تربیت، به ویژه تربیت عمومی، متوجه لایه های مشترک هویت است. توجه به لایه های مشترک هویت و تحقق اوصاف جمعی متربیان، بُعد اجتماعی کارکرد تربیت عمومی را در راستای تشکیل جامعه صالح و اعتلای مدام آن مورد توجه قرار می دهد. هم چنان که در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بیان شد، تربیت برای تحقق حیات طیبه، در متربیان ایجاد آمادگی می کند و این آمادگی، با تکوین و تعالی پیوسته هویت فردی و جمعی متربیان در راستای شکل گیری و اعتلای مداوم جامعه صالح حاصل می شود.

هم چنین توجه به لایه های مشترک هویت یا به عبارت دیگر، محور قرارگرفتن هویت مشترک (که در واقع برای فرایند تربیت رسمی و عمومی هدف تلقی می شود)، به این معنی نیست که لایه های فردی و خاص هویت به طور کلی از منظر توجه مربیان خارج شوند. برعکس، به دلیل یک پارچه بودن هویت، لایه های فردی و

خاص هویت نیز مورد توجه این بخش از فرایند تربیت قرار می گیرد. اما تربیت رسمی و عمومی باید در راستای تکوین و توسعه هویت مشترک متربیان به این لایه ها توجه نماید:

اولین لایه، لایه جهانی (انسانی) هویت است. این لایه بر آن دسته از مشترکات انسانی تأکید می کند¹ که در آن، تربی به چشم عضوی از جامعه انسانی نگریسته می شود و با همه انسانها احساس همدلی و همراهی می نماید. شکل گیری پدیده جهانی شدن و تبدیل شدن جامعه بشری به یک مجموعه نزدیک به هم (با تعبیری نظیر دهکده جهانی) ضرورت توجه به این جنبه از هویت متربیان را بیش تر آشکار می سازد.

توجه به این جنبه انسانی از هویت در منابع دینی بسیار به چشم می خورد. پیامبر اکرم (ص) در حدیث معروف «کسی که فریاد کمک کسی را بشنود و به کمک او نشتابد او مسلمان نیست»² بر این جنبه از مشترکات انسانی و همزیستی انسان ها عنایت نموده است. امام علی (ع) نیز در عهدنامه مالک اشتر در زمینه رعایت حقوق آحاد جامعه به مالک می فرماید: «... انسان ها یا در دین با تو برادرند، یا در خلقت با تو شبیه.» این سخن والا نشان می دهد که ایشان مشترکات انسانی را عنصری مهم در حیات انسان ها و روابط بین آن ها می دانستند³.

1. تارنمای استاد محمد تقی جعفری، بخش زندگی نامه، تاریخ استخراج 89/7/10 www.ostad-jafari.com

2. من سمع رجلا ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم.

3. همین مضمون در شعر مشهور سعدی علیه الرحمه مورد عنایت بوده است:

بنی آدم اعضای یک پیکرند	که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار	دگر عضوها را نماند قرار
تو کز محنت دیگران بی غمی	نشاید که نامت نهند آدمی

فرد دارای هویت انسانی می‌تواند در جریان هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با انسان‌های دیگر، که از فرهنگ‌ها، ملل و اقوام و نژادهای دیگرند، تعاملی مثبت نشان دهد و در ایجاد شرایط مساعد برای حیات عالیۀ بشری بکوشد. در عین حال، توجه به این جنبه از هویت با تاکید بر عقل سلیم و فطرت الهی، امکان توسعه و تعالی ارزش‌های عالی معنوی انسانی را، که مورد تأیید دین اسلام نیز هست، فراهم می‌آورد.

به نظر می‌رسد خطاب قرآن با کلماتی مانند: «انسان» و «ناس» بر مبنای همین مشترکات بشری است. علامه محمد تقی جعفری به "فرهنگ مشترک بشری" اعتقاد دارد. از نظر وی "فرهنگ‌های بشری، در ریشه‌های فوق‌ظاهری خویش با همدیگر اشتراک داشته، پیوندهای زوال‌ناپذیر دارند که عوامل محیطی و جغرافیایی نمی‌توانند بر آن‌ها دسترسی پیدا نموده و تأثیر انفعالی در آن بر جای بگذارند. به نظر می‌رسد که بر اساس نظریۀ ادراکات اعتباری علامه طباطبایی¹ نیز بتوان به چنین فرهنگ مشترکی بین انسان‌ها رسید. زیرا به رغم این که شرایط محیطی و تجارب متفاوت اقوام و ملل به فرهنگ‌های متفاوت و متمایز منجر شده است اما بستر مشترک انسانی یعنی طبیعت و فطرت می‌تواند زمینه‌ای برای توجیه این مشترکات غیر قابل انکار ابنای بشر گردد.

در لایۀ بعدی هویت، عنصر دین و مذهب مورد عنایت قرار می‌گیرد. اعتقادات و ارزش‌های دینی و مذهبی، از اساسی‌ترین نیازهای بشر و محور اصلی در شکل‌گیری لایۀ دوم است. این لایه نیز جنبۀ فراملی دارد² و در آن هویت جمعی متربیان - فراتر از مرزهای سیاسی و ملی - مد نظر است.

لایۀ بعدی هویت مشترک، جنبۀ ملی (ایرانی) دارد که در آن ارزش‌ها و هنجارها، آداب و رسوم و دیگر مؤلفه‌های هویت ملی مورد توجه قرار می‌گیرد. همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، تربیت رسمی و عمومی در شکل‌گیری

1. برای آگاهی از نظریه ادراکات اعتباری علامه طباطبایی به کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم جلد دوم مقاله ششم مراجعه نمایید.

2. به نظر می‌رسد خطاب قرآن به «مؤمنان» با عناوینی نظیر (یا ایها الذین آمنوا...) معطوف به این لایۀ مهم از لایه‌های هویت است.

یک ملت و تداوم حیات آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ لذا در تربیت رسمی و عمومی، این لایه از هویت نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

تأکید بر این جنبه از هویت نیز با اندیشه و تفکر اسلامی سازگار است. پیامبر اکرم (ص) در حدیثی معروف می‌فرماید: «دوستی وطن از ایمان است.» اسلام با این که دینی جهانی است، هیچ‌گاه توجه به تفاوت‌های ملی و قومی را به‌طور کلی رد نکرده است. لذا فرهنگ و تمدن اسلامی با عنایت به همین ویژگی، اقوام و ملل متعددی - از اندونزی در شرق کشورهای اسلامی تا مراکش در غرب - را در خود جای داده است.

علاوه بر وجوه انسانی، اسلامی و ملی (ایرانی) هویت، که زمینه ساز تثبیت اخوت و همدلی میان افراد جامعه اسلامی و نیز افزون بر اینکه سبب تعاون و مشارکت بین عموم شهروندان و هموطنان می‌باشد، رابطه مسالمت آمیز، حق محورانه و عدالت گستر بین ایشان با دیگر اقوام و ملل را در چهارچوب نظام معیار اسلامی فراهم می‌سازد، توجه به خصوصیات جنسی/جنسیتی هویت لایه دیگری از شخصیت متربیان را شکل می‌دهد که افزون بر ایجاد آمادگی در متربیان (جهت ایفای نقش جنسیتی مناسب در حیات خانوادگی و اجتماعی)، نوعی فهم، علاقه، نگرش و هنجار مشترک بین افراد یک جنس به وجود می‌آورد. البته در تکوین این لایه از هویت متربیان باید به نقش مکمل و ضروری افراد جنس مقابل در حیات بشری توجه نمود تا مردان و زنان در خانواده و اجتماع خود را، نه در برابر یکدیگر و یا رقیب هم، بلکه به منزله دو بخش ضروری و تکامل بخش (هرچند متمایز) از یک حقیقت واحد بدانند.

بنابراین، هویت جنسیتی از جمله لایه های مهم از هویت است که در نظام تربیت رسمی و عمومی و در تداوم روند تکوین و تعالی هویت مشترک متربیان باید به آن توجه جدی شود. زیرا به سبب اهمیت نهاد خانواده و نقش آن در تحقق جامعه صالح، تکوین و تعالی هویت جنسیتی می‌تواند در این نظام برای کسب شایستگی های لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران کانون توجه قرار گیرد، که مواردی نظیر آمادگی برای ایفای نقش های جنسیتی در جامعه و آمادگی برای تشکیل خانواده از جمله این شایستگی هاست. شایان یاد آوری است که تکوین و تعالی هویت جنسی/جنسیتی، مانند ابعاد دیگر هویت، امری عمدتاً

انتخابی و اختیاری و آگاهانه است و تربیت رسمی و عمومی می تواند تنها برخی از زمینه های مهم آن را فراهم سازد؛ چه این که بخشی مهم از زمینه های کسب شایستگی های مرتبط با هویت جنسی/جنسیتی باید توسط نهادهای دیگر مانند خانواده، رسانه و نهاد های دینی فراهم گردد.

اهداف تربیت رسمی و عمومی

اهداف تربیت رسمی و عمومی در راستای تحقق نتیجه اختصاصی و هدف کلی تربیت تعریف می شود. این اهداف مجموعه ای از شایستگی های مربوط به درک موقعیت خود و دیگران و اصلاح مداوم آن هاست که عموم افراد جامعه در جهت تحصیل آمادگی برای تحقق مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد، برای تکوین و تعالی هویت خویش و شکل گیری واعتلای جامعه صالح، باید آن ها را کسب کنند. این هدف ها شامل دو سطح شایستگی های مشترک و شایستگی های ویژه اند:

شایستگی های مشترک

شایستگی های مشترک به مثابه بخش مهم اهداف تربیت رسمی و عمومی آن دسته از شایستگی های پایه است که عموم افراد جامعه باید آن ها را کسب کنند. منظور از شایستگی های پایه برای عموم افراد جامعه، مجموعه ای از صفات، و توانمندی ها و مهارت های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و معطوف به همه مؤلفه های جامعه صالح است که همه احاد اجتماع جهت درک و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران برای تحقق مرتبه قابل قبول حیات طیبیه باید آن ها را داشته باشند.

شایان ذکر است که این شایستگی ها در راستای تکوین و توسعه هویت متربیان (با تأکید بر وجوه مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی ضمن توجه مناسب به هویت اختصاصی) و شکل گیری واعتلای جامعه صالح توسط

متربیان کسب می‌شوند. جریان تربیت رسمی و عمومی به دنبال تحقق شایستگی‌های (توانایی‌ها، مهارت‌ها و صفات) مشترکی درآحاد جامعه است تا، با توجه به انواع تربیت (بر حسب شئون گوناگون حیات طیبه)، در ساحت‌های شش‌گانه تربیت (اعتقادی، عبادی و اخلاقی؛ علمی و فناوری؛ اقتصادی و حرفه‌ای؛ اجتماعی و سیاسی؛ زیستی و بدنی؛ زیبایی‌شناختی و هنری) بیان شوند.

نکته مهم در تعیین شایستگی‌های پایه به مثابه اهداف تربیت رسمی و عمومی این است که باید در نظر داشت ظرفیت و توان این شکل از تربیت برخلاف تصور عموم مردم، ظرفیت نامحدودی نیست بلکه با توجه به ویژگی‌هایش محدودیت‌های نیز دارد. یعنی نباید انتظار معجزه از تربیت رسمی و عمومی داشت که مثلاً انسان کامل را تربیت نماید. لذا در صورت بندی شایستگی‌های پایه مطلوب و تعریف مرتبه قابل قبول و حد نصاب هر یک از آن‌ها توسط بالاترین مرجع سیاست‌گذار جریان تربیت رسمی و عمومی در سطح ملی، دربازه‌های زمانی دراز مدت (ده یا بیست ساله)، با توجه به ملاک‌های ذیل، باید تعیین شود:

○ تناسب با غایت و اهداف تربیت و به تبع آن سازگاری با غایت و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی؛

○ قابلیت تحقق؛

○ تناسب با شرایط و نیازهای کشور و چشم‌انداز توسعه بر اساس مطالعات آینده‌نگر؛

○ تناسب با ویژگی‌ها و مراحل رشد و خصوصیات مشترک متربیان براساس نتایج پژوهش‌های علمی؛

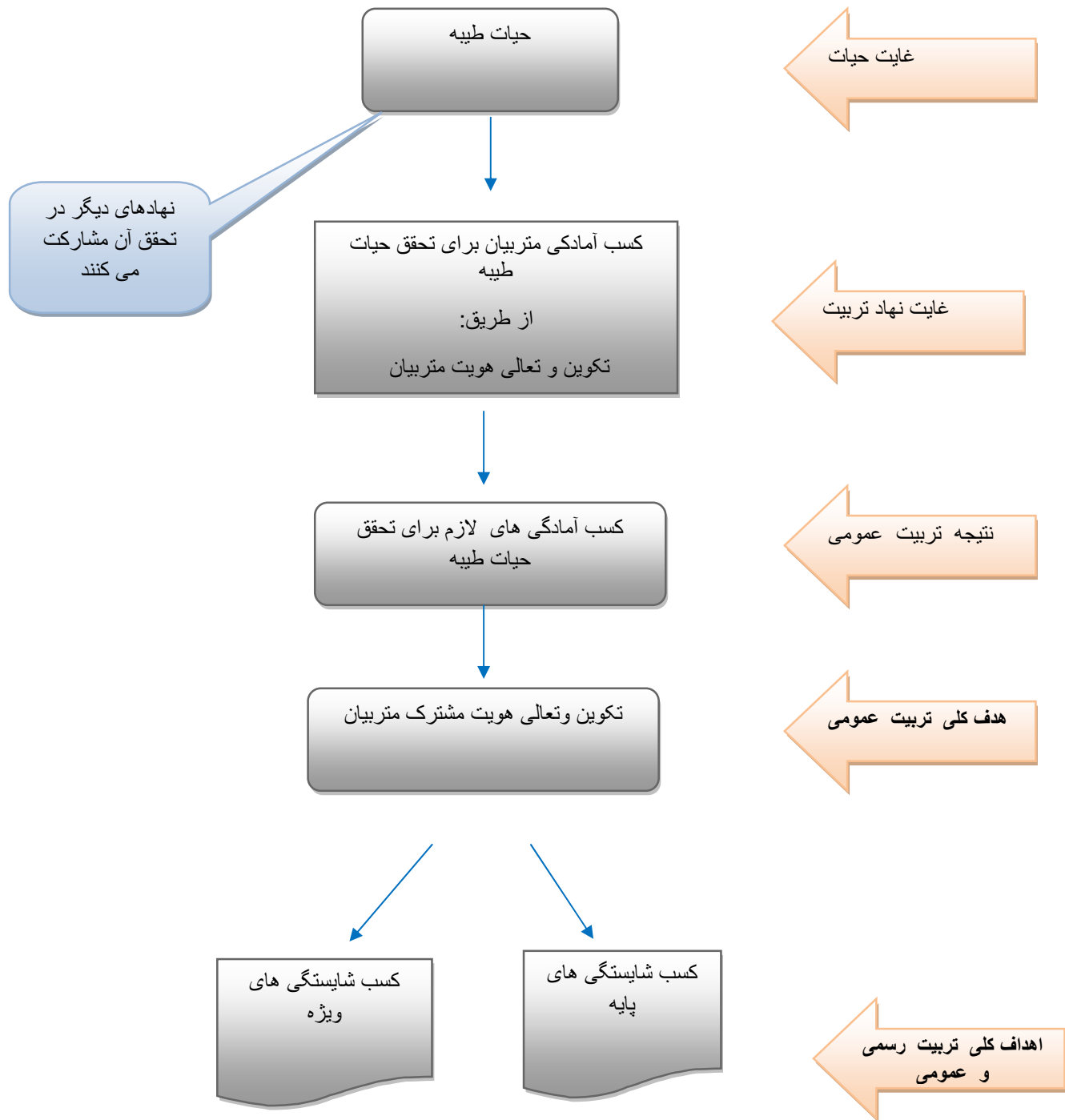
○ تناسب با اهداف، اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های شش‌گانه تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی.

شایستگی‌های ویژه در تربیت رسمی و عمومی

نظام تربیت رسمی و عمومی بر مبنای شایستگی های مشترک به مثابه اهداف اصلی و تحلیل آن ها، شایستگی های ویژه ای را نیز در نظر دارد که ناظر به خصوصیات فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، قومی، دینی/مذهبی و بومی و محلی متربیان اند که به شکل گیری هویت اختصاصی و ویژه آحاد اجتماع می انجامد. تعیین اهداف ویژه تربیت رسمی و عمومی، با توجه به معیارهای مذکور در این مجموعه، در سطوح ملی، استانی، منطقه ای و محلی و حتی مدرسه ای و به شکل های گوناگون بر حسب مورد انجام خواهد گرفت. برای مثال، توسعه استعداد های فردی، تسلط بر زبان بومی و محلی، معرفت به دین و مذهب خود (برای پیروان مذاهب و ادیان رسمی)، آگاهی و درک مناسب از آداب رسوم و سنت های پسندیده محلی و مانند این ها.

البته عنایت به شایستگی های ویژه در کنار شایستگی های پایه، به معنی در حاشیه قرار گرفتن آن ها در نظام تربیت رسمی و عمومی نیست، بلکه برعکس، کسب این دسته از شایستگی ها، نقش مهمی در شکل گیری جامعه صالح و تحقق حیات طیبیه دارد و لذا تربیت رسمی و عمومی باید ساز و کارهای مناسب تحقق آن ها را تدبیر نماید. به هر حال این دسته از شایستگی ها در چهارچوب شایستگی های پایه مشترک (بر اساس اصل وحدت گرایی، ضمن پذیرش کثرت)، توسط نهادهای ذی صلاح در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی بر حسب معیارهای زیر تعریف می شوند:

- مرحله رشد متربیان؛
- خصوصیات فردی و مشترک جنسی/جنسیتی، فرهنگی/ خانوادگی، قومی و دینی/ مذهبی متربیان؛
- علائق متربیان
- نیازهای جامعه محلی؛
- موقعیت زمانی و مکانی متربیان و شرایط اجتماعی حاکم بر زندگی ایشان؛
- زمینه ساز بودن آمادگی لازم ایجاد برای ورود به انواع تربیت تخصصی.



فعالیت‌های یادگیری

هدف تبیین شده در این فصل را با اهداف و دیدگاه‌های مختلف مقایسه نمایید
ارتباط هدف تبیین شده با مبانی فلسفه تربیت رسمی و عمومی را بررسی نمایید
یک موقعیت تربیتی (برنامه‌ها و طرح‌ها) را از منظر هدف تربیت رسمی و عمومی نقد و ارزیابی نمایید
اهداف تربیت رسمی و عمومی در کشورهای دیگر با اهداف صورتبندی شده در این فصل مقایسه نمایید

فصل هشتم

چگونگی تربیت رسمی و عمومی

اهداف فصل : خوانندگان بعد از درگیری با محتوای آن باید قادر باشند :

تبیینی از جایگاه اصول در تربیت رسمی و عمومی ارائه دهند

دلالت اصول در عمل کارگزاران تربیت رسمی و عمومی را تشریح نمایند

بر اساس اصول صورت بندی شده برنامه و اقدامات جاری در تربیت رسمی و عمومی را نقد و ارزیابی نمایند.

پیش سازماندهنده بحث:

مفهوم چگونگی، ناظر به نحوه عملی شدن جریان تربیت رسمی و عمومی، در جهت تحقق رسالت و اهداف آن است. این مفهوم، به چند موضوع خردتر اما مهم و اساسی تحلیل می شود که عبارت اند از: اصول کلی، الگوهای نظری (اصول و رویکردهای) حاکم بر ساحت های تربیت و ارکان و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت رسمی و عمومی. نکته مهم این است که

بحث چگونگی در این افق یعنی افق تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی دارای ماهیت نظری است. اگرچه می توان گفت

با شبی می ملایم به عرصه عمل چشم دوخته است.

نظام تربیت رسمی و عمومی، به منزله یک نهاد اجتماعی و فرهنگی سازمان یافته، متولی تحقق شایسته جریان «تربیت رسمی و عمومی» در همه سطوح سیاست گذاری، برنامه ریزی، پشتیبانی، هماهنگی، سامان دهی و اجرا، نظارت، ارزشیابی و اصلاح است. این نهاد، مشتمل بر مجموعه ای از بخش های اصلی و عناصری است که علاوه بر کارکرد ویژه، در جهت تحقق رسالت و اهداف نظام و بهبود جریان تربیت در ساحت های مختلف، با همدیگر در تعامل اند. کارکرد هماهنگ بخش ها و اجزای متعدد نظام تربیت رسمی و عمومی و تعامل سازنده آن ها با یکدیگر و با سایر عوامل سهیم و تأثیرگذار در جهت تحقق اهداف و رسالت آن، مستلزم اتکا بر اصولی معین (قواعد و ملاک های مشخص و سازگار برای راهنمایی عموم سیاست گذاران و کارگزاران این نهاد) است.

اصول کلی تربیت رسمی و عمومی

اصول تربیت رسمی و عمومی، قواعد و ضوابطی (و در واقع معیار و راهنمای چگونگی تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای تربیت رسمی و عمومی) هستند که مبنای تعیین سیاست ها، طراحی برنامه ها و هدایت عمل کارگزاران تربیتی در نظام تربیت رسمی و عمومی قرار می گیرند¹ و از اصول کلی حاکم بر جریان تربیت و مبانی برشمرده تربیت رسمی و عمومی استنباط شده اند؛ لذا در تمامی سطوح تصمیم گیری و عمل تربیتی کاربرد دارند و همه مولفه ها و اجزای این جریان گسترده را در راستای تحقق اهداف، رسالت و کارکردهای آن هماهنگ می کنند.

بر این اساس می توان گفت اصول تربیت رسمی و عمومی از یک منظر شامل دو دسته اصول است: نخست اصول ناظر به روابط درونی بخش ها و اجزای نهاد تربیت رسمی و عمومی و دوم اصولی که ناظر به روابط بیرونی

1. تعریف دقیق تری از نظام تربیت رسمی و عمومی و رسالت و کارکردهای آن در بخش رهنما از این مجموعه ارائه می شود.

این نهاد با دیگر عوامل سهیم و تأثیرگذار بر فرایند تربیت است. در ادامه، به تشریح این دو دسته از اصول می پردازیم.

الف) اصول ناظر به روابط درونی تربیت رسمی و عمومی

انطباق با نظام معیار اسلامی

دین به مثابه «آیین حیات طیبه» بر همه شئون و سازو کارهای فردی و اجتماعی انسان تأثیر می گذارد. فرایند تربیت رسمی و عمومی یکی از سازو کارهای اجتماعی است که زمینه ساز تحقق حیات طیبه است. از این رو به طریق اولی ضرورت دارد با مبانی و ارزش های اساسی دین متناسب، هماهنگ یا منطبق باشد. مقصود از نظام معیار اسلامی، مجموعه ای منسجم از مبانی و ارزش های برگرفته از منابع معتبر دین اسلام و یا متناسب با آنها است که پذیرش این مجموعه و رعایت عملی آن در همه ابعاد و شئون زندگی وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی رایج غیردینی (= سکولار) محسوب می شود. باید توجه داشت که نظام معیار اسلامی، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزشها ناظر به همه ی ابعاد زندگی انسان است که نه تنها همه آنها به لحاظ اهمیت و اولویت تحقق در یک سطح و مرتبه نیستند، بلکه پذیرش برخی از ارزش های اخلاقی و اساسی این نظام معیار دینی متوقف به شناخت و انتخاب دین حق نیز نیست (زیرا عقل سالم و فطرت الهی فعال در وجود هر انسان نسبت به این گونه ارزش ها بطور مستقل حکم می کند هر چند دین هم آنها را تایید می کند). مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت اند از:

- سازگاری سیاست ها و برنامه ها و روش های تربیت رسمی و عمومی با نظام معیار اسلامی؛
- اولویت تربیت اعتقادی و عبادی در برنامه های تربیت رسمی و عمومی برای زمینه سازی انتخاب و التزام اختیاری و آگاهانه نظام معیار اسلامی؛

○ اولویت تربیت اخلاقی در تمام برنامه های درسی تربیت رسمی و عمومی.¹

عدالت تربیتی

عدالت اساسی ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی در نظام اسلامی و به نوعی عامل بقای جامعه است. هم چنین یکی از مأموریت های محوری انبیا تلاش برای بسط عدالت و قسط در جامعه بوده است. بر این اساس، عدالت، ارزشی فراگیر است که باید در تمامی جنبه ها و شئون حیات اجتماعی تجلی داشته باشد و تمامی سازو کارهای اجتماعی در راستای آن حرکت کنند. تربیت رسمی و عمومی نیز شامل این قاعده عام است. در واقع عدالت تربیتی در تربیت رسمی و عمومی مجموعه سازو کارهایی است که همه احاد جامعه (مخاطبان تربیت رسمی و عمومی) بتوانند از فرصتهایی مناسب برخوردار شوند تا شایستگی های پایه و ویژه را کسب کنند و در این راه گروه بندیهای اجتماعی و طبیعی مانند: جنسیت، نژاد، قومیت، محل زندگی، وضعیت جسمانی دین و مانند اینها مانع این برخورداری نشوند. لذا کارگزاران تربیت باید نسبت عدالت تربیت حساسیت داشته باشند.

تعریف مصداقی این اصل در تربیت رسمی و عمومی به شرح زیر است:

○ ایجاد فرصت حضور در تربیت رسمی برای فرزندان آحاد جامعه، صرف نظر از ویژگی های فرهنگی،

قومی، دینی و اقتصادی؛

○ فراهم کردن فرصت های برابر دسترسی به تربیت عمومی و رسمی (برابری در توزیع منابع و

امکانات) برای تمامی آحاد جامعه²؛

○ ارائه تربیت عمومی و رسمی با کیفیت قابل قبول¹؛

1. پیامبر می فرماید "انی بعثت لاتمم مکارم الاخلاق" از این رو می توان گفت که به تبع نظام تربیتی اسلامی و هم چنین نظام تربیت رسمی و عمومی لازم است تربیت اخلاقی را در اولویت های خود قرار دهد.

2. افزایش شمول اجتماعی تربیت رسمی و عمومی یا به بیان دیگر افزایش برابری فرصت ها، در یکسانی ارائه خدمات نیست؛ بلکه این برابری در حد مطلوب خود از طریق تنوع بخشی به روش های ارائه تربیت رسمی و عمومی منوط است (مرتبه چهارم عدالت تربیتی).

- توجه تربیت عمومی و رسمی به تفاوت‌های متربیان در سطح فردی و خانوادگی و اجتماعی؛
- مواردی مانند توجه به نیازها و تفاوت‌های فرهنگی (دین و مذهب و زبان)، اقتصادی و اجتماعی، از جمله عنایت به آموزش زبان مادری در کنار آموزش زبان رسمی کشور (زبان وادبیات فارسی)، آموزش دینی و مذهبی پیروان ادیان و مذاهب رسمی، توجه به مناطق محروم، عشایر، روستائیان و مانند این‌ها. در عین حال، این اصل ناظر به مسئله مهم تفاوت‌های فردی و توجه به هویت ویژه متربیان نیز هست. بر این اساس نظام تربیت رسمی و عمومی تلاش می‌کند در کنار تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه، برای تکوین هویت مشترک به زمینه‌سازی برای کسب شایستگی‌های ویژه نیز همت گمارد.
- تنوع بخشی به فرصت‌های تربیتی، متناسب با استعدادهای مختلف متربیان؛
- توجه به نیازهای ویژه تربیتی گروه‌های مختلف اجتماع، با توجه به تفاوت‌های فردی؛
- بر اساس مبانی روان‌شناختی پذیرفته شده، گاهی تفاوت‌ها و شباهت‌های آحاد متربیان به گونه‌ای است که می‌توان آن‌ها را در گروه‌هایی دسته‌بندی کرد و خدمات تربیتی ویژه و کیفی‌تری به آن‌ها ارائه کرد. برای مثال می‌توان از گروه‌هایی مانند متربیان با استعداد ویژه، متربیان دارای ناتوانایی‌های ذهنی و جسمی، متربیان محروم از تحصیل، متربیان دور از وطن، متربیان محروم از خانواده نام برد.
- توجه هماهنگ و متعادل به همه ساحت‌های تربیت.
- برقراری روابط عادلانه و منصفانه در محیط مدرسه (که زمینه‌ای است برای شکل‌گیری فضیلت عدالت در متربیان و شکل‌گیری فضایل و توانمندی‌های اخلاقی دیگر در آنان)؛
- برقراری عدالت جنسیتی از طریق توجه به شباهت‌های حداکثری و تفاوت‌های حداقلی جنسی و جنسیتی در برقراری فرصت‌های تربیتی

1. تناسب جریان تربیت رسمی و عمومی با ویژگی‌های عمومی متربیان در سطوح مختلف.

بر اساس تبیین عدالت در مباحث پیشین عدالت در عرصه جنسیت عبارت است از این که هر فرد انسانی به شرایط وامکاناتی دسترسی داشته باشد که قادر باشد ظرفیت وجودی خودش (مشترک و ویژه [جنسی و جنسیتی]) را در سه عرصه های فردی، خانوادگی و اجتماعی محقق نماید. به گونه ای که در جامعه هردو جنس بتواند در تعالی جامعه نقش کامل کنندگی خود را ایفاء کنند.

○ برقراری روابط عادلانه در محیط های سازمانی و مدارس بین معلمان و مدیران.

انسجام اجتماعی

مهم ترین مؤلفه قوام بخش هر جامعه، انسجام است. بدون وجود این فرایند، آحاد و گروه هایی که در یک تجمع انسانی گرد هم آمده اند، تداوم و استمرار نخواهد داشت. لذا پیش فرض تحقق حیات طیبه و جامعه صالح ایجاد انسجام است. نهادها و بخش های مختلف جامعه با وجود تفاوت در کارکرد های ویژه و اهداف و اغراض در راستای انسجام اجتماعی حرکت می نمایند. از این رو انسجام اجتماعی اصل حاکم بر کلیه فرایندهای تربیت است. یکی از عوامل انسجام بخش شکل گیری هویت ملی است. هویت ملی بخشی از مفهوم هویت است که عبارت است از آن ویژگی یا ویژگی هایی که ملت ها را قابل شناسایی می کند و ابزاری است برای تفکیک یک ملت از ملت دیگر با تکیه بر آگاهی مشترک حول مفهوم یا مفاهیم تعریف شده جمعی. به طور کلی عناصری که به شکل گیری هویت ملی کمک می کنند عبارت اند از: سرزمین و قلمرو، دین و مذهب، زبان، حکومت و دولت، نژاد و قومیت، سنت ها و آیین ها، میراث فرهنگی، اسطوره ها و قهرمانان.

با توجه به ضرورت پرداختن به «هویت ملی»، که از لایه های جمعی هویت متربیان است، باید در همه مراحل تربیت رسمی و عمومی بهره مندی از ذخایر ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی ایرانی و ارتقای آن در تعامل با سایر فرهنگ ها مد نظر قرار گیرد. در این خصوص با عنایت به مفاد قانون اساسی، زبان و ادب فارسی تجلی بخش وحدت ملی و زمینه ساز شکل گیری هویت ملی متربیان خواهد بود.

اهم مصادیق این اصل عبارتند از:

- تأکید بر عناصر وحدت ملی مانند زبان و ادب فارسی و تاریخ و فرهنگ ایرانی - اسلامی و نمادهای دیگر هویت بخش در راستای شکل‌گیری هویت مشترک ملی؛
- تأکید بر هم‌زیستی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم پیروان ادیان، مذاهب و اقوام در کشور و جهان.
- وحدت در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری کلان عناصر نظام تربیت رسمی و عمومی؛

تنوع و کثرت

از منظر انسان‌شناسی و روان‌شناسی تفرد، تنوع و تفاوت در ابنای بشر واقعیتی در خور توجه است. خداوند در سوره حجرات، آیه سیزدهم می‌فرماید: "ای مردم، ما شما را از مرد و زنی آفریدیم و شما را ملت ملت و قبیله قبیله گردانیدیم تا با یکدیگر شناسایی متقابل حاصل کنید. در حقیقت ارجمندترین شما نزد خدا پرهیزگارترین شماست؛ بی‌تردید خداوند دانای آگاه است." سیاق این آیه از آن حکایت دارد که تفاوت و تنوع در ابنای بشر امری طبیعی و سودمند است. از این رو، این واقعیت باید در جمیع جهات خود در فرایند تربیت نیز مورد توجه قرار گیرد.

از منظر جامعه‌شناسی در کنار فرایند انسجام بخشی، فرایند تمایز یافتگی نیز رخ می‌دهد. این فرایند نیز طبیعی است و ناظر به شکل‌گیری هویت‌های متمایز آحاد و گروه‌ها، اقشار مختلف جامعه و خرده فرهنگ هاست. از این رو تفاوت و تمایز و تنوع در حیات انسان‌ها به اندازه تشابه واقعیت دارد و جامعه نیز باید آن را به صورت یک ضرورت در نظر بگیرد. تربیت رسمی و عمومی نیز، که یک جریان مهم و فرهنگی جامعه تلقی می‌شود، باید این واقعیت را بر ساز و کارهای خود حاکم سازد. مصادیق این اصل عبارتند از:

- قبول تنوع و تکثر (در چهارچوب اصول) در مقام برنامه‌ریزی و اجرا؛

- تأکید بر حفظ و بالندگی خرده فرهنگ‌ها؛

○ توجه به زمینه‌سازی برای شکل‌گیری هویت‌های ویژه (مخصوصاً هویت فردی جنسی/جنسیتی) متربیان در کنار هویت مشترک؛

○ تنوع و کثرت‌گرایی روشی در مواجهه با مسائل و مشکلات نظام تربیت رسمی و عمومی؛

○ تنوع بخشی به موقعیت‌ها و فرصت‌های تربیتی در چهارچوب اهداف تربیت رسمی و عمومی با هدف بهره‌گیری از موقعیت‌های بالقوه موجود در جامعه و ایجاد فرصت‌های جدید با استفاده از امکانات موجود.

خرد ورزی

تلاش و تکاپو برای رسیدن به غایت زندگی درگرو بهره‌گیری و به‌کارگیری ظرفیت‌های سازنده و تعالی بخش آدمی است. از جمله ظرفیت‌های خدادادی تعقل و خردورزی است. آدمی به کمک عقل قادر خواهد بود واقعیت‌ها و حقایق تربیت و لوازم عملی مرتبط با آن‌ها را بشناسد. لذا اساساً عمل تربیت، عملی خردورزانه و مستلزم آگاهی است. تربیت رسمی و عمومی در مسیر تکاپوی تعالی بخش خود، همواره با چالش‌های بسیار مواجه است و راهکارهای برون رفت از این چالش‌ها و مسائل پیش رو بی‌شک مستلزم مواجهه خردمندانه با آن‌هاست.

مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت‌اند از:

○ پژوهش‌محوری و بهره‌مندی از نتایج پژوهش‌ها در حوزه‌های مرتبط و نظریه‌های علمی در روند

سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیری، اصلاح و هدایت تربیت رسمی و عمومی؛

- بهره‌مندی مناسب از تجارب بین‌المللی در عرصه اعتلای نظام تربیت رسمی و عمومی (مشارکت در طرح‌های مطالعاتی و تحقیقاتی بین‌المللی در جهت توسعه و بهبود کیفیت تربیت رسمی و عمومی¹)؛
- بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات به مثابه یکی از محورهای توسعه کمی و کیفی فرصت‌های تربیتی با توجه به نظام معیار اسلامی؛
- توسعه و ارتقای توانمندی‌های فکری و عقلانی مربیان (کارگزاران) تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به شورا و خرد جمعی در سطوح مختلف نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- ارتقای توانمندی‌های فکری و عقلانی مربیان؛
- بهره‌گیری از حوزه‌های معرفتی مرتبط با تربیت به صورت میان رشته‌ای.

حفظ و ارتقای آزادی

انسان موجود مختار آفریده شده است. از این رو انسان‌ها ذاتاً میل به آزادی دارند. یعنی این میل در طبیعت و فطرت آنان به صورت خدا دادی موجود است. امام علی (ع) در وصیتش به امام حسن (ع) می‌فرماید: بنده دیگری مباش که خداوند تو را آزاد آفریده است.² آزادی یکی از شروط شناخت و تحقق ظرفیت‌های گوناگون آدمی و به طریق اولی شرط لازم تکوین و تعالی هویت آدمی است. آزادی، در واقع شرط دین ورزی و تخلق (تعالی) آحاد جامعه و به تبع آن دین ورزی و تخلق جامعه است در همین حال، چگونگی بهره‌گیری از نعمت آزادی امری فطری و ذاتی نیست و امری یادگرفته‌نی است (شکوهی، 1372). چنان که شاهد هستیم این میل ذاتی، به

1. توجیه این بند از مشارکت در مبحث ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی مطرح شده است.

2. و لا تکن عبد غیرک و قد جعلک الله حراً (نهج البلاغه، نامه 31)

سادگی به رهایی از هر بند و قید ترجمه و تبدیل می شود. لذا انسان باید، چگونگی بهره گیری از آن را تجربه کند و در موقعیت های زندگی یاد بگیرد. نتیجه چنین مقدماتی آن است که جامعه و نهادهای مرتبط به ویژه تربیت، این زمینه ها را فراهم آورد.

از این رو، یادگیری شیوه بهره مندی از آزادی خدادادی از طریق عمل اختیاری و آگاهانه رخ می دهد. لذا اقتدار گرایی، صرف در موقعیت های تربیتی، مانع می شود از این که شایستگی بهره گیری از آزادی و حتی از معرفت و شناخت مؤثر حاصل گردد. موقعیت های تربیتی باید سرشار از فرصت هایی باشد که متریان به تمرین و تجربه انتخاب و گزینش دست بزنند تا انواع شایستگی ها از جمله آزادی، به مثابه فضیلت اخلاقی¹، در آنان توسعه و تعالی یابد.

تربیت رسمی و عمومی، این سازو کار اثرگذار در زندگی عصر حاضر، باید حفظ و ارتقای آزادی را اصل راهنما در عمل مربی در نظر بگیرد. تحقق اصل آزادی در موقعیت های تربیت رسمی و عمومی امری تشکیکی است. به این معنا که از جنبش و فعالیت جسمانی تا فعالیت های پژوهشی و فکری و خردورزانه را در بر می گیرد. تردیدی نیست که مطابق با اصول فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مباحث مربوط به ویژگی های تربیت رسمی و عمومی آزادی موردنظر صرفاً "آزادی از" نیست بلکه با توجه به شرایط مدرسه "آزادی در" است. که اولی جنبه سلبی آزادی است و دومی جنبه ایجابی آن. در جنبه ایجابی که در آن حدود آزادی و عمل تعیین می شود بی تردید مشارکت همه افراد در ایجاد و مهم تر از آن فهم و درک آن حدود و قواعد در پذیرش آن نقش مهمی دارد بنابر این ایجاد فضاهای کنترل شدید و شبه پادگانی در محیط های تربیت رسمی و عمومی با منویات این فلسفه تربیت تباین دارد.

از سوی دیگر، از آنجا که بر مبنای فلسفه اسلامی در شناخت، شناسنده (عالم) نقشی مؤثر دارد. لذا می توان گفت که عمل و فعالیت یادگیرنده در موقعیت های تربیتی ضروری و با اهمیت است. به سخن دیگر، یادگیری

1. آزادی به مثابه فضیلتی است که خود می تواند زمینه ساز و عامل بر ثمر نشستن تربیت دینی باشد. امام حسین (ع) در روز عاشورا، ضمن انتقاد از عملکرد پیروان آل ابوسفیان، می فرماید اگر دین ندارید لااقل آزاده باشید.

عمل مربی است و این عمل، عملی اختیاری و آگاهانه است و قصد و جهد مربیان، شرط لازمی برای آن است. براساس این مبانی، کسب معرفت و شایستگی های پایه برای تعالی وجودی مربی مستلزم مواجهه فعال مربی با جهان هستی و به سخن عام تر، با موقعیت های زندگی است.

برخی از مصادیق این اصل عبارت اند از:

○ تکیه بر آزادی عمل و تجربه فردی مربیان، متناسب با شرایط رشد آن ها در جهت کسب شایستگی ها در چهار چوب موقعیت مدرسه؛

○ تأکید بر مسئولیت مربی در امر یادگیری (زیرا لازمه تحقق اصل آزادی است)؛

○ زمینه سازی برای تحقق آزادی معنوی مربیان؛

○ فراهم نمودن تجربه گزینش، انتخاب و ترجیح برای مربیان؛

○ بهره گیری از روش های فعال در جریان مدیریت فرایند یاددهی یادگیری.

سندیت شایستگی محور مربیان

اصل آزادی نباید مانع وجود حدمعقولی از سندیت و مرجعیت برای مربیان باشد. چه این که شناخت حدود و رعایت آزادی (آزادی در) متناسب با شرایط رشدی مربیان و فراهم کردن فرصت هایی برای عمل آزادانه مربیان، بودن به وجود اقتدار حقیقی در مربی بستگی دارد. به سخن دیگر، سندیت مربی هیچ منافاتی با آزادی مربی ندارد. زیرا مربی می تواند با درک درست از شرایط رشدی مربی برای او شرایط انجام عمل اختیاری و آگاهانه را فراهم آورد. روشن است که این مرجعیت باید اساساً از تعالی و اشتداد وجودی مربیان برخاسته باشد، نه صرفاً از اقتدار رسمی و قانونی ایشان. پیامبر(ص) که خود مربی بزرگ

بشریت است، نیز به بیان قرآن، (آیات هشتاد و هفت و هشتاد و هشت سوره مبارکه غاشیه¹) بر مردم این سیطره را نداشت، بلکه ایشان تنها تذکردهنده و هدایتگر بوده اند. انتخاب راه هدایت با مردم بوده است. ائمه معصومین (ع) نیز به تبع آن هدایتگر بوده و با وجود داشتن مرجعیت و سندیت الهی آزادی انسان ها را در پذیرفتن و نپذیرفتن هدایت محدود نکرده اند. اگرچه در وجود این بزرگواران ویژگی هایی بوده است که مردم به سوی آن ها جذب می شده اند.

این سندیت و اقتدار مربی در تربیت رسمی و عمومی واجد چند ویژگی مهم است: نخست این که انعطاف دارد، یعنی تابع شرایط رشدی مربی، ساحت تربیتی و انواع تربیت است. همچنین این گونه سندیت و مرجعیت مربیان با عنایت به اصل حفظ و ارتقای آزادی مربیان، محرک مشارکت و تعامل با مربیان است. اهم مصادیق این اصل عبارت اند از:

○ توجه به اقتدار شخصیتی مربی ناشی از احراز شایستگی اخلاقی و حرفه ای، به ویژه در فرایند گزینش و تربیت معلم؛

○ فراهم نمودن فرصت های عمل آزادانه و خلاقانه برای مربیان در ارائه برنامه های تربیتی در چهارچوب اصول و سیاست های مصوب.

محبوبیت و مقبولیت مربیان

بی تردید برخورداری از محبوبیت و مقبولیت از عوامل اساسی در تربیت رسمی و عمومی مربیان است. تأثیرگذاری مربیان در فرایند تربیت و رشد تعالی هویتی مربیان مشروط به شرایطی است. یکی از این شرایط مهم در اصل پیش، یعنی اصل سندیت مبتنی بر شایستگی مربیان گفته شد. اما علاوه بر آن، محبوبیت و مقبولیت آنان نیز نقش مهمی در هدایت فرایند تربیت دارد. پذیرش حقیقی (نه رسمی) مربیان، تحت عنوان

1. پس تذکر ده که تو تنها تذکر دهنده ای/ بر آن ها تسلطی نداری. (غاشیه آیات 87 و 88)

«مربی» توسط متربیان، مشروط به وجود این اصل است. داشتن نقش الگویی نیز در محیط مدرسه برای مربیان به این اصل وابسته است.

محبوبیت و مقبولیت مربیان منوط به برقراری رابطه احسان و عدالت است. زیرا رابطه عدالت و احسان که از اصول حاکم بر روابط بین افراد در مدرسه است مانع از تحقق این احتمال خواهد شد که اقتدار و سندیت مربی یا کارگزاران مدرسه به سخت گیری و خشونت علیه متربیان و به حاکمیت جَوّی استبداد منبشانه در مدرسه بینجامد. در واقع سندیت مربی، با توجه به رابطه عدالت و احسان که حاکم بر روابط درون مدرسه اسلامی است، تعدیل می گردد. به سخن دیگر، جو عاطفی، اخلاقی و مهرورزانه ای در محیط تربیت رسمی و عمومی به وجود می آید که ناشی از محبوبیت و مقبولیت مربیان است. در قرآن بر این رابطه مهرورزانه پیامبر با مؤمنین اشاره شده است. عامل اصلی جذب مؤمنین به ایشان و انجذاب شخصیتی پیامبر (ص) همانا مهر و محبت بوده است. خداوند در آیه یکصد و پنجاه و نه سوره مبارکه آل عمران می فرماید: "پس به برکت رحمت الهی، با آنان نرم خو شدی و اگر تندخو و سخت دل بودی قطعاً از پیرامون تو پراکنده می شدند. پس از آنان در گذر و برایشان آمرزش بخواه و در کارها با آن ها مشورت کن" و نیز در آیه یکصد و بیست و هشت سوره مبارکه توبه می فرماید: "قطعاً برای شما پیامبری از خودتان آمد که بر او دشوار است شما در رنج بیفتید و به [هدایت] شما حریص و نسبت به مؤمنان دلسوز و مهربان است". این به آن معناست که مربی نیز باید در کنار سندیت، چنین محبوبیتی را دارا باشد تا نقش وی، که زمینه ساز تحولات رشد یابنده هویت متربیان است، به درستی تحقق یابد. به نظر می رسد اثر بخشی نقش اُسوه بودن حضرت رسول (ص) با این ویژگی محبوبیت و پذیرش در قلب های مؤمنین تحقق خارجی می یابد و معلمان نیز که چه به نحو توصیفی و چه تجویزی اُسوه و الگو شده اند بدون داشتن این محبوبیت و مقبولیت نمی توانند این نقش را به درستی ایفا نمایند.¹ شایان ذکر است که

1 . برخی پژوهش ها نشان داده اند که حرف شنوی متربیان از معلمان به عواملی نظیر علاقه مندی به معلم و رابطه اعتماد متقابل بستگی دارد. علاقه به معلم موجب بهبود ارزش های اخلاقی دانش آموز می شود (شیخی، 1380). رابطه اعتماد متقابل بین دانش آموز و معلم موجب افزایش حرف شنوی (اطاعت) دانش آموز می شود. این شرایط پیروی از قواعد اخلاقی راتشدید می کند. (نژاد انسان، 1380).

نقش الگو و تأسی بر معلمان و به نحو اولی بر پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع) تأسی آگاهانه است. در این نظام تربیتی تأسی کورکورانه هیچ ارجی و ارزشی ندارد.

برخی مصادیق این اصل عبارت است از:

○ تأکید بر شایستگی های اخلاقی مربیان در هنگام گزینش و تربیت نیروی انسانی

○ تأکید بر ایجاد رابطه عاطفی بین مربیان و متربیان

○ تأکید بر ایجاد ساختار عادلانه در مناسبات درونی مدرسه

تعامل همه جانبه

فراهم آوردن زمینه مناسب برای تکوین و تعالی هویت متربیان در فرایند تربیت رسمی و عمومی نیازمند تعامل و همکاری بین عناصر اصلی و محوری آن است. تعامل در معنای عام ناظر به عمل متقابل و هم‌فکرانه تمامی عناصر تربیت رسمی و عمومی است و در معنای خاص ناظر به رابطه بین مربی و متربی است. مربیان و متربیان باید در تعامل مستمر باشند. این تعامل از سوی مربیان شامل زمینه سازی (در دو بُعد سلبی و ایجابی) و از سوی متربیان بهره گیری و عمل برای تحقق ظرفیت های وجودی است.

تعامل در واقع، به تشریک مساعی متقابل در موقعیت تربیتی بر می گردد. مربی و متربی به فراهم کردن شرایط مناسب و مساعدی در موقعیت های تربیتی اقدام می کنند که تعالی و رشد متربی و حتی مربی را به دنبال دارد. درحقیقت تعامل مربی و متربی در موقعیت های تربیتی، تعاملی استعلایی یعنی تعالی بخش است. شروط تحقق چنین تعاملی اصول پیش گفته آزادی و سندیت و همچنین حاکمیت اصل عدل و احسان بر روابط درون مدرسه ای است.

این تعالی، نخست در موقعیت نمود می یابد و سپس در متربی و مربی. البته، تراز تعامل بین مربی و متربی در موقعیت های تربیت رسمی و عمومی، یکسان و برابر نیست (باقری، 1388)، بلکه تراز تعامل، موضوعی

تشکیکی و تابع شرایط رشدی متربیان است، با این توضیح که در فرایند تعامل بین مربیان و متربیان، سندیت و مرجعیت نسبی (ناشی از شایستگی های کسب شده مربی) از آن مربیان است.

برخی مصادیق این اصل عبارت اند از:

- همکاری متربیان در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی مدرسه، متناسب با سطح رشد آن‌ها؛
- همکاری مربیان در تولید طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی و اصلاحی، تولید محتوا، تصمیم‌گیری‌ها در سطح مدارس مناطق و کشور، از طریق تشکل‌ها و انجمن‌های علمی و حرفه‌ای؛
- تعامل متربیان و مربیان در هدایت روند یاددهی - یادگیری در فرایند فرصت‌های تربیتی مدرسه.

همه‌جانبه‌نگری

از یک سو موضوع تربیت انسان است که موجودی پیچیده و دارای شئون مختلف وجودی است و از دیگر سو فرایند تربیت که برای تحقق ظرفیت‌های مختلف و متداخل متربیان شکل می‌گیرد خود فرایندی پیچیده است و عوامل و علل گوناگونی در آن حضور و نفوذ دارند. بر این اساس شناخت ظرفیت‌های وجودی انسان، فهم و درک عوامل و علت‌های مداخله‌گر و ذی نفوذ در فرایند تربیت به نحو عام و در تربیت رسمی و عمومی به نحو خاص و هدایت آن مستلزم نگاهی باز و جامع و همه‌جانبه‌نگر است. از این رو نگاه گرایانه به موضوع و فرایند تربیت مقبول نیست.

مصادیق این اصل عبارت اند از:

- توجه به تمامی شئون وجودی متربیان در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی؛

○ توجه به همه ابعاد و لایه‌های هویت (انسانی، اسلامی، ایرانی و...)؛

○ نگرش نظام‌مند در هدایت تحولات در نظام تربیت رسمی و عمومی؛

○ توجه به ساحت‌های مختلف تربیت

یک پارچگی

فرایند تربیت در عین دارا بودن عناصر، اجزا و فرایندها امری واحد و یک پارچه است. لذا باید از کاهش گرای یا توجه افراطی به برخی فرایندها و مؤلفه‌ها و نادیده گرفتن برخی اجزا، دوری کرد

مصادیق این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت‌اند از:

○ توجه به وحدت هویت متربیان؛

○ توجه به وحدت مراحل رشد و پیشرفت متربیان؛

○ توجه به یک‌پارچگی برنامه‌ها و فعالیت‌های تربیتی در طول مراحل و سطوح تربیت رسمی و عمومی؛

○ عدم بهره‌گیری از ترکیب عاطفی «تعلیم و تربیت» یا «آموزش و پرورش»

○ هماهنگی ارکان و مؤلفه‌های تربیت رسمی و عمومی.

حق محوری و مسئولیت‌پذیری

علاوه بر این که فرایند تربیت رسمی و عمومی در کلیت خود (به مثابه فرایند سازنده و تعالی بخش) در کلیت خود بر اساس حق و حقوق متقابل انسانی و کرامت او شکل می‌گیرد، سازوکارهای درونی و روابط بیرونی آن نیز با نظام حقوقی جامعه ارتباط وثیق و مستحکمی دارد. از این رو رعایت حقوق دیگران یکی از

ملاک ها و معیارهای راهنمای عمل مربیان و کارگزاران تربیت رسمی و عمومی است. همان گونه که در مبانی حقوقی بحث شد رابطه حقوقی رابطه ای متقابل است. به این صورت که اگر برای مربی حقی وجود دارد برای مربی تکلیف و مسئولیتی است و اگر برای مربی حقی است برای مربی نیز مسئولیتی در قبال آن حق در نظر گرفته می شود.

مصادیق این اصل عبارت اند از:

- رعایت حقوق و تکریم مربیان در عین مسئولیت پذیری آن ها نسبت به تکالیف؛
- رعایت حقوق و تکریم مربیان همراه با لزوم پاسخ گویی ایشان نسبت به وظایف محوله؛
- رعایت حقوق و تکریم اولیا در عین پاسخ گو دانستن ایشان در خصوص انجام وظایف تربیتی خود نسبت به فرزندان؛
- برقراری رابطه مسئولیت و احترام متقابل بین مربیان، مربیان و اولیا.
- مراقبت و دیدبانی فرایندها و جریان های تربیت رسمی و عمومی از منظر حقوقی توسط نهاد ویژه و مستقل.

پویایی و آینده نگری

از یک منظر تربیت رسمی و عمومی به دلیل دارا بودن اهداف کوتاه مدت و بلند مدت، نشان از پویایی یک جامعه دارد. در واقع، سازو کار عقلایی برای عطف توجه به آینده است. این نگرش به آینده نه از جنس آینده نگری بلکه از جنس آینده سازی است. یعنی جوامع با ابداع و تعریف ساز و کار نهادینه شده تربیت رسمی و

عمومی نشان می دهند که قصد دارند آینده ای را با طرحی تعریف شده و با توجه به تجارب گذشته - هر چند نه با تعیین جزئیات - بسازند. اما با وجود این همه تلاش و کوشش ابنای بشر و جوامع آن ها، تغییر و تحول در ساختارهای اقتصادی، فناوری، دانش ها، فرهنگ و هنر و روابط سیاسی جلوه برجسته جهان و حیات اجتماعی بشر امروزی است. سازوکارهای اجتماعی متناسب با مقتضیات و شرایط تحول یافته، ظهور و بروز می یابند. نهادها و مؤسسات اجتماعی نیز در تناسب با تحولات اقدام به بازسازی خود می نمایند. تربیت رسمی و عمومی، که نماد پویایی هر جامعه و یکی از سازوکارهای نهادینه شده اجتماعی است، باید در مواجهه با تغییرات و تحولاتی که در عصر حاضر بسیار سریع و روز افزون اند، فعال باشد. یعنی ضمن در نظر داشتن چهارچوب های مشخص متناسب با مقتضیات تحولات، در اجزا و عناصر خود تغییر ایجاد کند.

شرایط جهان امروز، توسعه و تسهیل ارتباطات و تبادل اطلاعات و تعاملات فرهنگی بین کشورها را افزایش داده و استفاده از فرصت های موجود در عرصه بین الملل و شناخت تهدیدات آن و ارتباط با کشورها و نهادهای بین المللی را ضروری کرده است. همچنین، پدیده جهانی شدن بی تردید آثار و تبعاتی فرهنگی برای کشور ما به همراه خواهد داشت که لازم است با این پدیده فعالانه مواجه شد و از فرصت های به وجود آمده استفاده برد و تهدیدات آن را کاهش داد.

آثار این اصل در تربیت رسمی و عمومی عبارت اند از:

○ انعطاف پذیری در اهداف، سیاست ها، برنامه ها و روش ها در چهارچوب اصول متناسب با نیازهای

جدید متربیان و تحولات جامعه برای افزایش پیوسته کیفیت؛

○ توجه به نیازها و شرایط جدید و آینده جامعه محلی، ملی، جهانی متربیان و اتخاذ تصمیم مناسب

در قبال آن؛

○ بومی سازی رویکردهای جدید جهانی در تربیت رسمی و عمومی، از طریق انطباق با اصول فلسفه

تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی؛

○ آینده‌نگری و توجه به روندهای آینده در حوزه‌های مختلف معرفت بشری؛

○ بهبود مستمر کیفیت فرآیند و نتایج تربیت رسمی و عمومی؛

○ نظارت و ارزش یابی مستمر از فرایند تربیت رسمی و عمومی.

۱. استمرار

انسان موجودی رشد یابنده است، هرچند این رشد جریانی واحد و دارای مراتبی تشکیکی است. به سخن دقیق‌تر، رشد جریانی است که دارای وحدت تشکیکی است. به تبع این واقعیت فرایند تربیت امری مراتبی، چند جانبه و در عین حال پیوسته است. رعایت این اصل در تربیت رسمی و عمومی شامل مصادیق زیر است:

○ توجه به مراتب مختلف اهداف تربیت در سطوح و مراحل تربیت رسمی و عمومی؛

○ پیوستگی و انسجام محتوایی بین سطوح و مراحل تربیت رسمی و عمومی؛

○ توجه به فراهم کردن زمینه‌های لازم برای استمرار یادگیری در طول زندگی؛

○ توجه به پیوستگی تجارب یادگیری و معنادار شدن آن‌ها (فرایند فهم) برای متربیان.

ب) اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی

هیئت کلی و عرض عریض جامعه مشتمل بر جریان‌ها، نهادها و مؤسساتی است که در عرض یا طول همدیگر و در راستای غرض و غایت اجتماع حرکتی مستمر دارند. نهاد تشکیلات اجتماعی مستقل و رها نیتند بلکه کارکردها و سازوکارهایشان به ملاحظه نه‌ای دیگر اجتماعی رخ نمی‌دهد. به همین رو این اجزا و عناصر جامعه، نسبت‌ها و روابطی را با همدیگر برقرار می‌نمایند و در شکل مطلوب آن، این نهادها کارکرد همدیگر را

در راستای غایت جامعه تنظیم، تکمیل و هماهنگ می نمایند. یکی از اشکال این روابط، مطالباتی است که اجزا و عناصر اجتماع از همدیگر دارند. نهاد تربیت رسمی و عمومی با عنایت به غایت مشترکی که با سایر نهادها دارد و این که غایت و هدف ویژه اش با سایر نهاد در ارتباط است لذا نمی تواند بدون تعامل و داد و ستد با سایر نهاد غایت و سازو کارهایش را محقق نماید. اصول ناظر به روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی ناظر به این روابط و مطالبات است.

پاسخ گویی

یکی از اشکال روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی پاسخ گویی است که در جهت اصلاح، بهبود و هماهنگی فرایندهای آن با هیئت کلی جامعه صورت می گیرد. نقش آفرینی تربیت رسمی و عمومی در راستای زمینه سازی نظام مند و قانون مند به منظور کسب آمادگی متریبان برای تحقق حیات طیبه، لازم است مورد پایش مستمر قرار گیرد. از این رو، نهاد تربیت رسمی و عمومی باید نسبت به عملکرد خود در راستای اهداف جامعه مسئول باشد. کارگزاران تربیت رسمی و عمومی در تمامی سطوح و اجزا باید این موارد را راهنمای عمل خود قرار دهند:

○ پاسخ گویی نظام تربیت رسمی و عمومی و عناصر آن نسبت به انجام رسالت، کارکردها و وظایف خود؛

○ ارزشیابی عملکرد نظام تربیت رسمی و عمومی در مراحل مختلف در جهت بهبود و توسعه عملکرد نظام؛

○ نظارت متقابل ارکان نظام تربیت رسمی و عمومی در جهت پشتیبانی از نظام.

مشارکت

همان گونه که در مبانی جامعه شناختی بحث شد، نظام‌های اجتماعی در خلأ عمل نمی‌کنند. آن‌ها جزئی از کل جامعه و فرهنگ‌اند و با سایر نهادها و نظام‌های اجتماعی روابط و کنش متقابل دارند. عملکرد درست یک نظام، به برقراری روابط صحیح و اصولی با دیگر نهاد و نظام‌های اجتماعی نیز وابسته است. بر این اساس، نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت خود به روابط صحیح با دیگر نهادهای مؤثر و سهیم در جریان تربیت نیاز دارد. لذا برای تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی، همگان به نوعی مسئولیت دارند. سخن دیگر، نظام تربیت رسمی و عمومی برای تحقق رسالت و اهداف خود باید از ظرفیت‌های جامعه حداکثر استفاده را ببرد. بر این اساس، این اصل ناظر بر روابط نظام تربیت رسمی و عمومی با عوامل و محیط‌های بیرونی نظام است.

تربیت رسمی و عمومی به مثابه «یک نهاد اجتماعی» به سبب عمومیت داشتن، پیچیدگی و تعدد عوامل ذی‌مدخل، ذی‌ربط و ذی‌نفع در آن بخش‌ها و گروه‌های گوناگون از جامعه را درگیر می‌کند و تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. لذا برای پیشبرد اهداف خود در جامعه نیازمند همکاری و مشارکت تمامی نهادها و عوامل سهیم و مؤثر است. بی‌شک، مشارکت جویی یک اصل مهم و حاکم بر روابط بیرونی تربیت رسمی و عمومی با دیگر بخش‌های جامعه است. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

○ هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) در تدوین

اهداف دوره متوسطه و سیاست‌های گزینش دانشجو؛

○ همکاری با نظام تربیت رسمی و تخصصی (آموزش عالی) و نهادهای پژوهشی کشور در امر پژوهش،

ارزش‌یابی، نظارت و تربیت نیروی متخصص؛

- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نهادهای متولی فرهنگ عمومی (نظیر رسانه و مساجد) در فرایند اصلاح اجتماعی؛
- همکاری با نهادهای بین‌المللی و نهادهای منطقه‌ای در زمینه تربیت رسمی و عمومی در راستای کسب و انتقال تجربیات تربیتی؛
- هماهنگی نظام تربیت رسمی و عمومی با نظام بازار و صنعت در تدوین اهداف، به‌ویژه در دوره متوسطه؛
- هماهنگی و پشتیبانی نهادهای فرهنگی مؤثر در تربیت با نظام تربیت رسمی و عمومی در تحقق اهداف عام تربیت عمومی و رسمی؛
- پشتیبانی و هماهنگی حقوقی و قضایی نهاد قضا از نظام تربیت رسمی و عمومی، در اجرای تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی؛
- پشتیبانی تقنینی قوه مقننه از فرایند تربیت رسمی و عمومی؛
- مشارکت خانواده‌ها، اصحاب رسانه و نهادها و سازمان‌های غیردولتی و تشکل‌های مردم‌نهاد (جامعه‌ی مدنی) در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، پشتیبانی و هماهنگی، اجرا و نظارت و ارزش‌یابی در جهت تحقق رسالت و اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی؛
- شناخت و بهره‌مندی از ظرفیت‌های تربیتی رسانه در راستای تقویت و گسترش دامنه اثرگذاری تربیت رسمی و عمومی.

تقدم مصالح تربیتی

«تربیت»، در واقع جریانی فراگیر، جهت دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود. پس از حیث اجتماعی، تمامی نهادهای جامعه برای تداوم و فراهم کردن شرایط حیات طیبۀ انسان و نقش آفرینی در تداوم، ارتقا و تعالی حیات جامعه به نهاد تربیت وابسته‌اند. تربیت، محور اساسی توسعه حیات آدمی است. در نتیجه باید مصالح تربیتی در تمام تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، مورد نظر قرار گیرد و کمک به جریان تربیت، مهم‌ترین معیار در سیاست‌گذاری‌ها و تعیین اولویت‌های اجتماعی به شمار می‌رود. بر این اساس و به نحو اولی، تربیت رسمی و عمومی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. لذا نهادهای محوری جامعه، در هدایت و تحقق شایسته آن، لازم است در تصمیم‌گیری‌های خود ملاحظات تربیتی را جداً مد نظر داشته باشند. مصادیق این اصل عبارت‌اند از:

- اولویت قرار دادن مصالح تربیتی در راستای اهداف غایی و کلی تربیت در تعامل بین نهادهای سهیم و تأثیرگذار بر تربیت رسمی و عمومی؛
- توجه به اولویت‌های تربیتی جامعه و پشتیبانی مناسب از نظام تربیت رسمی و عمومی در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های کلان اجتماعی.

ارکان تربیت رسمی و عمومی

ارکان تربیت رسمی و عمومی، همان عناصر اصلی (سهیم و مؤثر) در تحقق شایسته جریان تربیت رسمی و عمومی‌اند که به ترتیب میزان نقش آفرینی در این نوع تربیت عبارت‌اند از: دولت اسلامی (حاکمیت)، خانواده، رسانه، نهادها و سازمان‌های غیردولتی. البته این عوامل نسبت به یکدیگر نقش مکمل و متعادل کننده دارند. اینک با تفصیل بیشتر به تبیین نقش این ارکان در تربیت رسمی و عمومی می‌پردازیم:

دولت اسلامی (حاکمیت)

الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی برخاسته از ضرورت‌های جامعه صنعتی با خصلت‌های جامعه صنعتی نیز عجین شده است. از این‌رو، تمرکز نهادی ویژگی برجسته در این الگوهاست. از آن‌جا که در الگوهای رایج تربیت رسمی، معیارها (استانداردها) و رفتارهای معیار شده برای هدایت رفتارهای آحاد جامعه ارائه می‌شود، مدیریت و برنامه‌ریزی آن ضرورتاً متمرکز و تحت کنترل نظام سیاسی صورت می‌گیرد. هرچند در مدیریت و برنامه‌ریزی (کنترل) تربیت رسمی، عوامل متعددی مانند فرهنگ عمومی، ساختار اقتصادی، تحولات علمی و فناوری، محیط سیاسی بین‌المللی، جهانی شدن و مانند این‌ها دخالت دارند. به سخن دیگر، در عصر جهانی شدن بی تردید این نظارت و کنترل بر چگونگی های تربیت رسمی و عمومی کاهش می‌یابد. با این حال نقش دولت و حاکمیت در این میان بسیار حساس است؛ زیرا به نوعی تأثیر عوامل دیگر را کنترل می‌کند یا به آن‌ها جهت می‌دهد.

رابطه نظام سیاسی با تربیت رسمی، مورد نقد و نظر فراوان واقع گردیده و به سبب ویژگی های تربیت رسمی، این رابطه، بطور کلی ومطلق نفی یا تأیید نشده است. در واقع هیچ یک از دیدگاه‌های رقیب مداخله دولت را در جریان تربیت رسمی رد نمی‌کنند. دو دیدگاه کلی رقیب در فلسفه سیاسی در خصوص رابطه دولت و تربیت رسمی وجود دارد که عبارت‌اند از: لیبرال دمکراسی و سوسیال دمکراسی. هر دو نوعی با مداخله دولت در تربیت رسمی موافق‌اند؛ گرچه هر یک دغدغه‌های خاص خود را دارند؛ اولی دغدغه آزادی فردی و دومی دغدغه عدالت. لذا این دو در نحوه دخالت دولت در تربیت رسمی اختلاف نظر دارند. آنچه مهم است، چگونگی دخالت دولت در تربیت رسمی و جایگاه عوامل دیگر در تربیت مانند نهادهای مدنی و ... است که موضوعی چالش انگیز محسوب می‌شود. اینک باید از منظر فلسفه سیاسی اسلامی این رابطه تبیین و تجویز گردد.

هدف از تشکیل حکومت در اسلام یا حکومت منطبق با ملاک‌های دینی، زمینه‌سازی برای هدایت مردم به سوی کمال و برپایی عدالت است.¹ از این‌رو، ضروری است لوازم و عوامل زمینه‌ساز تحقق اهداف مذکور به تناسب شرایط زمانی و مکانی، مورد توجه قرار گیرد. یکی از لوازم حکومت زمینه‌ساز هدایت و برپاکننده عدالت «تربیت» است.² تربیت بیش‌ترین نقش را در برپایی و تداوم چنین حکومتی دارد. در روایات و سیره معصومین (ع)، به ویژه پیامبر اکرم (ص) و علی (ع)، اشارات فراوانی مبنی بر دخات دولت در تربیت آحاد جامعه وجود دارد. دستور پیامبر (ص) مبنی تعلیم سواد به مسلمانان توسط اسرای جنگ بدر و عهدنامه حضرت به معاذ، همچنین در عهدنامه امام علی (ع) به مالک اشتر این وظیفه استنباط می‌شود.³

اما علاوه بر شواهد نقلی مذکور، از منظر عقلی نیز، ورود دولت اسلامی به مدیریت فرایند تربیت رسمی و عمومی قابل توجه است. دولت اسلامی به منظور لزوم مداخله در تحقق حق بر تربیت، بنابر دلایلی که در بحث ضرورت تربیت رسمی و عمومی مطرح شد، در این نوع تربیت بیش‌تر و اثرگذارتر خواهد بود. دلائل حضور اثرگذار تر دولت در تربیت رسمی و عمومی عبارت اند از:

○ رسمیت داشتن و قانونی بودن این شکل از تربیت و نیاز به حضور نهاد قدرتمندی برای اعتبار آن؛

○ وحدت بخشی تربیت رسمی و عمومی و فراهم آوردن زمینه شکل‌گیری هویت مشترک؛

1. سورة حدید، آیه 25

2. سورة جمعه، آیه 2. حضرت امام خمینی (ره) نیز در کتاب ولایت فقیه تصریح دارند که توجه اسلام و انبیا به حکومت و سیاست به این دلیل است که تمام شرایط برای تربیت انسان ها فراهم آید.

3. روایات بسیاری مبنی بر لزوم دخالت حکومت اسلامی در حوزه تربیت آحاد جامعه وجود دارد. از آن جمله، فرمایش امیرالمؤمنین (ع) درباره حقوق متقابل مردم و ولی بر یکدیگر است. ایشان می‌فرماید: «إن لی علیکم حقاً و لکم علیّ حق؛ فاما حقکم علیّ فالنصیحة لکم و توفیر فیئکم و تعلیمکم لکیلا تجهلوا و تأدیبکم لکیلا تعلموا.» (نهج البلاغه، 114) هم‌چنین در غرر از ایشان نقل شده است که «علی الامام أن یعلم أهل ولايته حدود الاسلام و الإیمان» (غرر، ص 991). در روایتی دیگر آمده است: «و قد قلد محمد رسول الله (ص) عتاب بن اسید احکامکم و مصالحکم و قد فوض الیه تعلیم جاهلکم» (الحیاء، 2: 686) و باز در عهدنامه حضرت رسول (ص) به معاذ برای اعزام به یمن آمده است: «... ثم بثّ فیهم المعلمین» (تحف العقول، 25). (به نقل از علم الهدی 1386).

○ اجتناب ناپذیر بودن حضور نهاد قدرت در تدبیر و مدیریت آن در صورتی که تربیت رسمی و عمومی از واجبات نظامیه تلقی گردد.

از این رو در برقراری جریان تربیت و سازوکارهای تحقق تربیت، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، به مثابه یک حق اساسی در جامعه اسلامی، دولت اسلامی یکی از ارکان است و ضرورت دارد که در مدیریت آن دخالتی آشکار و وسیع داشته باشد. به طور کلی یکی از ویژگی بنیادی انسان ها داشتن توانایی دانستن در پی آن داشتن حق دانستن است. مطابق بند اول از اصل سوم قانون اساسی، دولت موظف است تمامی امکانات کشور را برای رشد و تعالی افکار و اندیشه های افراد به کارگیرد و با این کار موجبات تحقق عدالت را در جامعه فراهم آورد. در بندهای اول تا چهاردهم اصل سوم و اصل نوزدهم و اصل بیستم قانون اساسی بر این حقوق و احقاق آن در جامعه اسلامی تأکید شده است.

بنابر دلایل فوق و مبانی حقوقی پیش گفته، دولت اسلامی نسبت به حق بر تربیت آحاد مردم تعهداتی دارد که عبارت اند از :

(الف) تعهد به رعایت؛ به این معنا که دولت اسلامی خود باید از نقض حق تربیت رسمی و عمومی اجتناب کند و آن را محترم شمارد. بر این اساس، دولت اسلامی باید دست کم سه دسته از آزادی ها را محترم شمارد: آزادی افراد یا انجمن ها برای ایجاد مدرسه و مدیریت آن مدرسه در چهارچوب مقررات وقوانین، آزادی والدین نسبت به انتخاب مدرسه ای که از نظر فلسفی یا مذهبی برای تربیت فرزند خود مناسب می دانند و آزادی هر کودک در برخورداری از آموزش هایی که بر اساس اهداف مقرر در اسناد معتبر راجع به آموزش به شکوفایی شخصیت او منجر می شود.

(ب) تعهد به حمایت؛ به این معنا که دولت اسلامی باید از نقض حق تربیت رسمی و عمومی توسط اشخاص ثالث (اشخاصی غیر از حاکمیت) جلوگیری کند؛ بر این اساس، دولت باید مراقب باشد تا شهروندان آزاد و مسئول در گزینش های تربیتی فرزندان خود توسط دیگران گمراه نشوند. به همین منظور، دولت باید اطلاعات عینی و

کامل درخصوص مسائل آموزشی و تربیتی در اختیار والدین یا کودکان قرار دهد. به نظر می رسد این تعهد دولت مستلزم شکل دادن به نهادی است که پیوسته روندهای جاری تربیتی جامعه را، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، از منظر قوانین و اصول اساسی تربیتی رصد نماید و آن را اطلاع رسانی کند.

ج) تعهد به تحقق کامل آن؛ یعنی دولت اسلامی باید در جهات تحقق حقوق فوق الذکر سیاست گذاری، برنامه ریزی و نظارت کند. حقوق افراد، به ویژه در خصوص حق بر تربیت رسمی و عمومی، به گونه ای است که نباید با نقض حقوق دیگر همراه باشد. به سخن دیگر، باید تربیتی ارائه شود که موجب ضایع شدن حقوق دیگر، از جمله «حق بر امنیت» نباشد. به طور کلی تأکید بر وابستگی درونی حقوق است و یک جانبه گرایی در تقدم حقوق مطرود است. به سخن دیگر، نباید نحوه تحقق حقوق مختلف با همدیگر تعارض داشته باشد.¹ همچنین در صورت تحقق نیافتن وظیفه تربیتی توسط والدین، دولت موظف است این وظیفه را به عهده بگیرد.

حق بر تربیت، به ویژه نوع رسمی آن، در زمره حقوقی است که دارای دو جنبه فردی و اجتماعی است که جنبه اجتماعی آن بر جنبه فردی غلبه دارد. درخصوص حقوق اجتماعی، دخالت دولت (به نمایندگی از اجتماع) برای فراهم آوردن زمینه لازم، جهت تحقق این حقوق لازم است.

دولت باید بر برخورداری آحاد جامعه از این حقوق پایش و نظارت جدی داشته باشد تا همه جامعه به دور از تبعیض، از حقوق مذکور برخوردار شوند. اگر برخی از افراد جامعه امکانات مادی یا توانایی های جسمی و فکری لازم را برای بهره مندی از حقوق مذکور نداشته باشند، دولت مکلف است شرایط مناسبی برای آنها ایجاد کند و از حقوق آنها بیش از دیگران حمایت نماید. جنبه اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی همچنین ایجاب می کند دولت پایش آن را در جامعه یک حق اجتماعی تلقی کند و اجرای آن را بر عهده گیرد. این وظیفه را می توان شامل طیف گسترده ای از فرایندها و فعالیت ها، مانند هدف گذاری، سیاست گذاری، برنامه ریزی، اجرا و نظارت، ارزش یابی و اصلاح نظام تربیت رسمی و عمومی به شمار آورد.

1. در اعلامیه حق بر توسعه و برنامه عمل کنفرانس وین نیز بر پرهیز از اولویت گذاری بین حقوق گوناگون تأکید شده است. (انصاری، 1386)

جنبه فردی حق بر تربیت نیز ایجاب می‌کند که دولت آزادی افراد را در انتخاب نوع تربیت و مدرسه محترم شمارد و مانع از ایجاد مدارس غیر دولتی نشود. در واقع در این جنبه، افراد آزادانه، و متناسب با علائق و استعدادهای خود به کسب شایستگی‌های ویژه و گسترش و اعتلای وجه فردی هویت خویش اقدام می‌کنند. به طور کلی دولت در جنبه اجتماعی تربیت رسمی و عمومی مسئولیت مستقیم به عهده دارد و در جنبه فردی آن نقش پشتیبانی، نظارت و همکاری را ایفا می‌کند.

خانواده

چه در تفکر جدید چه در نظر فیلسوفان قدیم تاثیر و نقش خانواده در تربیت و بوه ویژه تربیت رسمی مورد تامل بوده است. برخی بنابر دلایلی نقش خانواده را در تربیت کودکانشان کاهش داده و آن را مضر به حال جامعه می‌دانند اندیشه حذف تأثیر خانواده در امر تربیت هرچند به لحاظ تاریخی به افلاطون برمی‌گردد، ولی کاهش اهمیت خانواده در فرایند تربیت خود ناشی از حاکمیت تفکر دولت مدار در تربیت بر جوامع معاصر به ویژه جوامع غربی است. از این رو در حالی که تربیت در جوامع سنتی از وظایف اصلی خانواده به شمار می‌آید و خانواده تأثیرگذارترین نهاد اجتماعی بر فرایند تربیت است، در جوامع سنتی معاصر به رغم تفاوت در فلسفه اجتماعی و تأکید فرهنگ سنتی و دینی بر نهاد خانواده و نقش بی بدیل آن، نیز این کاهش تأثیر خانواده در فرایند تربیت با تبعیت از الگوهای رایج تربیت رسمی و عمومی از کشورهای غربی کم و بیش رخ داده است. بر این اساس، به انزوا و انفعال کشاندن خانواده به صورت مستقیم و غیرمستقیم یکی از محورهای انتقاد از منظر اسلامی بر الگوهای تربیت رسمی غربی است که در دراز مدت موجب تزلزل نهاد خانواده و حتی درحاشیه قرار گرفتن آن در جریان تربیت رسمی و عمومی خواهد شد.

تضعیف شدن جایگاه خانواده در امر تربیت به سبب تمایل منابع قدرت، به ویژه دولت های تمامیت خواه به کنترل و مهار نظام تربیت رسمی و عمومی، لاجرم به کاهش نقش خانواده در امر تربیت رسمی و عمومی منجر شده است. بر اساس این تمایل «دولت والاتر از هر نهادپایین تری است و دولت بهتر از افراد و خانواده هایشان تشخیص می دهد که جامعه باید چگونه باشد. بنابراین، فرد و خانواده باید تسلیم رهنمودهای سیاسی، اقتصادی و اخلاقی دولت شوند» (گاردنر، 1386). البته از دیدگاه منتقدان، این جریان به کاهش اهمیت خانواده در جامعه نیز منجر شده است.

کاهش نقش خانواده در تربیت کودکان و نوجوانان با دیدگاه های اسلامی و تاکید اسلام بر نقش و مسئولیت نهاد خانواده منافات دارد. در اسلام، طبق روایات و احادیث فراوان، تربیت فرزندان وظیفه و تکلیف والدین است. در قرآن کریم برخی آیات به صراحت یا غیرمستقیم بر مسئولیت تربیتی خانواده تأکید دارد. از جمله: آیات 6 سوره حریم،¹ آیه 323 سوره بقره²، آیه 132 سوره طه³ و آیه 55 سوره مریم⁴. همچنین روایات زیادی دال بر این معنا دیده می شود؛ از جمله فرموده های مکرر حضرت رسول اکرم (ص)⁵ و امام علی (ع)⁶ که بر مسئولیت تربیتی خانواده صراحت دارند. در قوانین رسمی کشور نیز تربیت فرزندان تکلیف والدین دانسته شده است؛ زیرا والدین اند که با جلب منافع و دفع زیان از فرزندان، موجبات رشد و تعالی آنان را فراهم می آورند.

1. «یا ایها الذین آمنوا قُوا انفسکم و اهلکم ناراً وقودها الناس و الحجاره»

2. «لا تُضَارَّ والدٌ یولدُها و لا مولودٌ له یولدُه»

3. وَاَمْرُ اَهْلِكْ بالصلوةِ واصْطَبِرْ علیها

4. وکان یأمر اهله بالصلوة و الزکوة و کان عند ربه مرضیا

5. برخی از فرموده های حضرت رسول (ص) به این شرح اند:

«حق الولد علی والدہ ان یحسن اسمہ و یحسن من موضعه و یحسن ادبه»

«ما ورث والدٌ ولداً خیراً من ادب حسن»

«ما نحل والدٌ ولداً من نحل افضل من ادب حسن» و

«ادبوا اولادکم علی ثلاث خصال: حب نبیکم، و حب اهل بیتہ، و قرائۃ القرآن، فإن حملۃ القرآن فی ظل الله یوم لا ظل إلا ظله مع أنبیائہ و أصفیائہ» (به

نقل از علم الهدی، 1386)

6. امام علی (ع): علموا صبیانکم من علمنا ما ینفعهم الله به (به نقل از علم الهدی، 1386).

تربیت تکلیفی است برای خانواده که قابل فرو گذاشتن نیست. رشد و تعالی نوباوگان و نسل نواخته جامعه، متوقف بر ادای به موقع و درست این تکلیف است و گرنه جامعه از آن آسیب‌های زیاد جامعه خواهد دید. اهمیت این تکلیف تا جایی است که دولت اسلامی به هنگام فقدان والدین یا ضعف و سستی آن‌ها، وظیفه تربیت را خود به عهده می‌گیرد. دولت اسلامی باید هرگونه کم‌کاری والدین را در تکلیف‌های تربیتی به آنان متذکر شود و در صورت لزوم آن را از طریق مراجع قضایی پی‌گیری کند.

با عنایت به تلازم حق و تکلیف، در دیدگاه اسلامی (مذکور در مبانی حقوقی تربیت رسمی و عمومی)، مشارکت والدین در مدیریت تربیت رسمی و عمومی حق آن‌هاست و دولت اسلامی موظف است در استیفای این حق بکوشد و سازوکارهای ضروری آن را فراهم آورد. بنابراین، رابطه حاکمیت و خانواده در امر تربیت، به‌ویژه تربیت رسمی و عمومی، رابط، طولی و تعاملی است و دولت‌ها باید نسبت به دیدگاه و نقد والدین نسبت به چگونگی‌های تربیت رسمی و عمومی حساس و پاسخ‌گو باشند.

نقش والدین در تحقق حق بر تربیت فرزندان، در تمامی سطوح و انواع تربیت، یکسان نیست. بی‌شک، این نقش به سبب شرایط رشد کودکان در سنین آغازین زندگی برجسته‌تر، حساس‌تر و ضروری‌تر است. تحقیقات و بررسی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی بسیاری، برجستگی تأثیرات مثبت والدین را در روند رشد کودکان نشان می‌دهد. اما با توجه به پیچیدگی‌های فرایند تربیت و تخصصی بودن آن در عصر حاضر، به‌ویژه در تربیت رسمی و عمومی، خانواده‌ها نمی‌توانند به تنهایی از پس این وظیفه خطیر اجتماعی برآیند؛ لذا چنان‌که پیش‌تر بیان شد، دولت اسلامی نقش فعال‌تری را به عهده گرفته است؛ اما این به معنای رفع تکلیف از خانواده‌ها و واگذاری تمام و کمال آن بر گردن حکومت نیست.

از مجموع قوانین و مقررات کنونی کشور ما برمی‌آید که مسئولیت اصلی تربیت کودک در نظام حقوقی ایران با والدین یا سرپرست قانونی کودک است و نقش دولت در این زمینه، تکمیلی و ثانوی است. (مواد 1168، 1178، 1175 و 1172 قانون مدنی). بند الف ماده 7 اعلامیه اسلامی حقوق بشر اسلامی نیز مقرر می‌دارد که

«هر کودکی از بدو تولد، حقوقی برگردن والدین، جامعه و دولت در محافظت و تربیت و تأمین نیازمندی‌های مادی و بهداشتی و تربیتی خود دارد... والدین و کسانی که از نظر قانون شرع به‌منزله والدین هستند، حق انتخاب نوع تربیتی را برای فرزندان خود خواهند داشت که منافع و آینده آنان را در پرتو ارزش‌های اخلاقی و احکام شرعی تأمین کند» (انصاری، 1386).

به هر حال، با وجود ورود کودکان به مدارس، یعنی کانون تحقق تربیت رسمی و عمومی و هم چنین واگذار شدن فرآیند هدف‌گذاری، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و نظارت، ارزش‌یابی و اصلاح نظام تربیت رسمی و عمومی به دولت، مسئولیت تربیت هم‌چنان به دوش والدین است. تداوم تکلیف والدین در تمامی مراحل تربیت و انواع آن، تعامل و مشارکت بین دولت اسلامی (حاکمیت) و خانواده‌ها را در تحقق حق بر تربیت اجتناب ناپذیر نموده است.

نظام‌های حقوقی کشورهای جهان، با توجه به تأکید قوانین و پیمان‌های بین‌المللی بر مشارکت والدین در تربیت فرزندان، در خصوص چگونگی تعامل و میزان مشارکت خانواده‌ها در جریان تربیت رسمی، قوانین و سازوکارهای گوناگونی وضع کرده‌اند. در نظام حقوقی اسلامی نیز مشارکت و نظارت حق والدین است و دولت باید زمینه‌های تحقق این حق را برآورده سازد. به نظر می‌رسد در مواردی مانند تدوین مقررات آموزشی و برنامه‌ها، انتخاب محتوا و تهیه منابع آموزشی و کمک آموزشی، تأمین هزینه‌ها، و نحوه مصرف اعتبارات، جلب مشارکت مادی و معنوی والدین لازم است. از این‌رو باید سازوکارهای قانونی برای تحقق این حق توسط دولت تهیه و توسط مراجع ذی صلاح تصویب شود.

به طور کلی خانواده در راستای تحقق حق بر تربیت رسمی و عمومی می‌تواند این نقش‌ها را نسبت به فرزندان ایفا کند:

○ انتخاب نوع مدرسه برای فرزندان؛

○ نظارت بر کارکرد مدرسه؛

○ مشارکت در فعالیت های مدرسه ای، مانند مشارکت در طراحی و اجرای برنامه های درسی غیر الزامی؛

○ حضور در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های نظام تربیت رسمی و عمومی، مانند حضور نمایندگان نهاد خانواده در شوراهای در سطوح مختلف؛

○ انتخاب سطوح عالی تری از تربیت برای فرزندان خود در ساحت های مختلف از طریق نظام های جانبی و مکمل؛

○ مشاوره و راهنمایی فرزندان؛

○ ایجاد تشکیلات مردم نهاد برای توسعه کمی و کیفی نظام تربیت رسمی و عمومی.

به هر حال حضور رکن خانواده در فرایند تربیت رسمی و عمومی، روشی مطمئن برای پیش گیری از دولتی شدن کامل نظام تربیت رسمی و عمومی یعنی سیاسی شدن صرف و به کار گیری آن به مثابه ابزار سیاسی جناحهای سیاسی و کنترل سلطه نامحدود دولت بر روند تکوین هویت افراد و ابزاری شدن آن و راهکاری مناسب در برابر انتقادهای جدی وارد بر تربیت رسمی در این باره است.

رسانه

امروزه نقش و جایگاه رسانه ها در تمامی جوامع افزایش یافته است و به دلیل گستره و حوزه پوشش وسیع این رسانه ها در داخل و خارج از کشورها و جذابیت و مقبولیت آن ها در بین مردم، امروزه تلاش دولت ها در این راستا قرار گرفته است که از این رسانه ها در جهت تحقق اهداف تربیتی خویش استفاده کند. از آنجائی که استفاده متربیان و مربیان از رسانه های ملی (نظیر صدا و سیما) همچنان بیشتر از فناوری های جدید (مانند

شبکه تارنمای جهانی) است، بنابراین نظام تربیت رسمی و عمومی در جهت بهره مندی از ظرفیت تربیتی رسانه می تواند و باید با سفارش ساخت برنامه های تربیتی متنوع و مفید به رسانه ملی و یا با طراحی سایت های مناسب، در جهت ارتقای سطح تربیتی مخاطبان خود بکوشد.

اصولاً در عصر حاضر رسانه یکی از عوامل قدرتمند و تأثیرگذار بر جریان های اجتماعی است. به طریق اولی این نهاد عظیم اجتماعی بر فرایند تربیت و تربیت رسمی و عمومی اثرگذار است. سیاست های حاکم بر نهاد تربیت رسمی و عمومی باید به گونه ای باشد که از ظرفیت های نهاد رسانه ملی در توسعه و تقویت تجارب تربیتی بهره گرفته شود. اگرچه هم سویی سیاست های کلان این دو نهاد فراتر از توان تصمیم گیری و نفوذ سیاست گذاران دو نهاد است اما در مجموع رسانه ملی ظرفیت های فراوانی برای توسعه و بهبود کمی و کیفی تربیت رسمی و عمومی دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. به علاوه رسانه ملی به مثابه مهم ترین عامل تربیت عمومی غیررسمی در جوامع معاصر، باید با تربیت رسمی و عمومی هماهنگ باشد و بین این دو نهاد تربیتی نوعی تقسیم کار و وظایف صورت پذیرد.

اما در خصوص دیگر انواع رسانه به نظر می رسد باید نظام تربیت رسمی و عمومی رویکرد مواجهه فعال و مثبت اندیشانه و هوشمندانه با این رسانه ها را در پیش گیرد و با تاکید برآماده سازی متربیان جهت مواجهه خردورزانه با انواع رسانه، ایشان را برای حضور ارزش مدار و عقلانی در عصر رسانه و بهره گیری از ظرفیت های رسانه و مصون سازی نسبت به تهدیدات انواع روزافزون رسانه (به جای برخورد محدود کننده و تکفیری) آماده سازد.

نهادهای و سازمانهای غیردولتی

اگرچه در ادبیات سنتی اسلامی کمتر اثری از این مفاهیم جدید روزگار ماست، اما هسته اولیه این ادبیات را در دیدگاه دینی می توان یافت. اساساً وقتی به منابع اسلامی (قرآن¹ و احادیث) مراجعه می شود اهمیت توجه به نهادهای و سازمان های غیردولتی در فرایند تربیت روشن می شود. در قرآن درآیات متعددی براین مضمون اشاره شده است که این وظیفه باید در جامعه اسلامی توسط جمعی از افراد دارای هدف مشترک (ولیکن منکم امه یدعون الی الخیر یا مرون بالمعرف وینهون عن المنکر) جاری و ساری شود. با این فرایند انسان های مؤمن با روش پسندیده به گسترش نیکی و خیر در جامعه کمک می کنند. براساس مضمون آیه 71 سوره توبه این وظیفه مؤمنان است که به نحو متقابل همدیگر را به نیکی و دوری از بدی سفارش کنند و هم چنین توجه به آیه 110 سوره آل عمران این مضمون را به ذهن متبادر می کند که شیوع و هنجاری بودن این رفتار در یک جامعه، شاخصی برای شناخت امت های نیک است.

1. در قرآن آیات فراوانی در این خصوص وارد شده است، از جمله:

1- وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (توبه/ 71) یعنی: مردان و زنان با ایمان دوستان یکدیگرند که به کارهای پسندیده و می دارند و از کارهای ناپسند باز می دارند و نماز را بر پا می کنند و زکات می دهند و از خدا و پیامبرش فرمان می برند. آنان اند که خدا به زودی مشمول رحمتشان قرار خواهد داد که خدا توانا و حکیم است.

2- وَلِتُكِن مِّنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (آل عمران/ 104) یعنی: و باید از میان شما گروهی [مردم را] به نیکی دعوت کنند و به کار شایسته وادارند و از زشتی بازدارند و آنان همان رستگاران اند.

3- يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَأُولَئِكَ مِنَ الصَّالِحِينَ (آل عمران/ 114) یعنی: به خدا و روز قیامت ایمان دارند و به کار پسندیده فرمان می دهند و از کار ناپسند باز می دارند و در کارهای نیک شتاب می کنند و آنان از شایستگان اند.

4- يَا بَنِي آدَمُ اقِمِ الصَّلَاةَ وَامُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (لقمان/ 17) یعنی: ای پسرک من نماز را برپا دار و به کار پسندیده وادار و از کار ناپسند باز دار و بر آسبی که بر تو وارد آمده است شکیبا باش این [حاکمی] از عزم [و اراده تو در] امور است.

5- الَّذِينَ إِنْ مَنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَآمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ غَايِبَةُ الْأُمُورِ (حج/ 41) یعنی: همان کسانی که چون در زمین به آنان توانایی دهیم نماز برپا می دارند و زکات می دهند و به کارهای پسندیده و می دارند و از کارهای ناپسند باز می دارند و فرجام همه کارها از آن خداست.

6- كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِّنْهُمْ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ (آل عمران/ 110) یعنی: شما بهترین امتی هستید که برای مردم پدیدار شده اید به کار پسندیده فرمان می دهید و از کار ناپسند باز می دارید و به خدا ایمان دارید و اگر اهل کتاب ایمان آورده بودند قطعاً برایشان بهتر بود برخی از آنان مؤمن اند و [لی] بیشترشان نافرمان اند.

همچنین در روایات زیادی بر اصل امر به معروف تأکید شده است. پیامبر اکرم (ص)¹ بر حضور همگانی مردم در عرصه اجتماع و همکاری در تمشیت امور جامعه تأکید فراوان داشته است. به ویژه تأمل در خطبه های حضرت علی (ع) در دوره زمامداری اش بر امور مسلمین، نیز نشان می دهد که اساساً حاکم و حاکمیت اسلامی، دأب چیرگی و تسلط بر همه بخش های زندگی اجتماعی مردم را ندارد، بلکه بخش مهمی از امور جاری زندگی مردم باید توسط خود مردم دنبال شود. شاید وجوب امر به معروف و نهی از منکر²، که یک اصل مهم و اساسی در حیات اجتماعی جوامع اسلامی است، مؤید این برداشت باشد. معنی مَوْسَع (بسط یافته) امر به معروف و نهی از منکر به نوعی نظارت عمومی بر احوال و امور جامعه باز می گردد. دامنه اصل امر به معروف و نهی از منکر حتی به صاحبان قدرت نیز می رسد³. یعنی با این توسع معنایی می توان گفت مردم در بسیاری از امور جامعه مسئولیت دارند و باید مشارکت نمایند. در اصل هشتم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز به نوعی بر مشارکت متقابل مردم در حاکمیت در اصلاح و بهبود امور جامعه تأکید نموده است: «در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به معروف و نهی از منکر وظیفه ای است همگانی و متقابل بر عهده مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت. شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون معین می کند.» بنابراین

1. رسول گرامی اسلام (ص) می فرماید:

کلکم راع وکلکم مسئول.

من اصبح و لم یهتّم به امور المسلمین فلیس بمسلم.

من سمع رجلاً ینادی یا للمسلمین فلم یجبه فلیس بمسلم.

آفریدگان همه عیال و نان خور خدایند، پس محبوب ترین آنان نزدی خدا کسی است که برای عیال خدا سودمندتر باشد (الحیات، ج 1، ص 463)
اگر خدا یک تن را به دست تو راهنمایی کند برای تو بهتر 11. امام علی: لَا تَتْرُکُوا الْأَمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيِ عَنِ الْمُنْكَرِ فَيُولَىٰ عَلَيْكُمْ شِرَارُكُمْ، ثُمَّ تَذْعُونَ فَلَا يُسْتَجَابُ لَكُمْ: امر به معروف و نهی از منکر را ترک نکنید که اشرار بر شما مسلط خواهند شد سپس هر چه دعا کنید مستجاب نمی گردد. در حدیثی از امام باقر (علیه السلام) می خوانیم: «إِنَّ الْأَمْرَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّهْيِ عَنِ الْمُنْكَرِ سَبِيلُ الْأَنْبِيَاءِ وَمِنْهَا جُ الصَّلَاحِ فَرِيضَةٌ عَظِيمَةٌ بِهَا تُقَامُ الْفَرَائِضُ وَتَأْمَنُ الْمَذَاهِبُ وَتَحِلُّ الْمَكَاسِبُ وَتُرَدُّ الْمَطَالِمُ وَتُعْمَرُ الْأَرْضُ وَيُنْتَصَفُ مِنَ الْأَغْدَاءِ وَيُسْتَقِيمُ الْأَمْرُ: امر به معروف و نهی از منکر راه انبیا و طریقه صالحان است. فریضه بزرگی است که با آن سایر فرائض برپا می گردد، جاده ها امن و امان و کسب ها حلال می شود، حقوق غصب شده به صاحبانش بازگردانده می شود و زمین ها آباد می گردد و از دشمنان انتقام گرفته خواهد شد و تمام امور سامان می یابد». (کافی، ج 5، ص 55، ح 1 به نقل از مکارم شیرازی، تفسیر نامه 47 نهج البلاغه، تاریخ استخراج 89/7/17 تارنمای آیت الله مکارم شیرازی به نشانی www.makaremshirazi.org ست از دنیا و هر آنچه در آن است (همان منبع).

(

3. همه کارهای نیک و جهاد در راه خدا در برابر امر به معروف و نهی از منکر، همچون ترشح آب دهان در جنب دریای موج خیز بی کران است. ... برتر از این ها سخن عدالت و عدالت خواهی فراوری پیشوای ستمگراست (نهج البلاغه، حکمت 374، به نقل از مصطفی دلشاد تهرانی، 1387 ماه مهر پرور، انتشارات دریا).

وقتی آیات الهی، روایات و سیره معصومین علیهم السلام در کنار هم مورد تأمل قرارگیرد روشن می شود که خدمت به جامعه و تلاش برای تمشیت امور مردم برای بر آوردن حوایج مادی و معنوی آن ها عبادت است و چنین رویکردی در زندگی وظیفه همه آحاد جامعه است. از این رو حضور مردم در عرصه های مختلف زندگی اجتماعی برای برای هدایت، اصلاح، بهبود و حرکت و تکاپوی متعالی جامعه امری ضروری و انکارناشدنی است.

باتوجه به شرایط عصر حاضر، این موضوع از حساسیت والایی برخوردار است. اصلاح جوامع پیچیده امروزی و حرکت تعالی بخش آن به سوی حیات طیب و شکل گیری جامعه صالح نیازمند نهادینه شدن این جریان حیاتی در جامعه است. بنابر آیه شریفه 104 سوره آل عمران که می فرماید: «از میان شما گروهی باید مردم را به نیکی دعوت کنند...» می توان استنباط کرد که در شرایط امروزی که مسائل جامعه بسیار و جریان های اجتماعی نیز بسیار پیچیده شده است گروه هایی از مردم - دانشوران در عرصه ها و حوزه های مختلف حیات اجتماعی - باید به این موضوع توجه نمایند.

به زبان امروزی، این گروه ها می توانند به صورت نهاد و سازمان هایی و با داشتن تشکیلات و نظم خاص و ذیل قوانین موضوعه به این امر مبادرت ورزند. به بیان دیگر، تحقق این اصل اساسی قرآنی و دینی با روش های سنتی در جوامع پیچیده امروزی به سختی امکان پذیر است. لذا با توجه به رویکرد تمدن سازی، که در بخش پیش به آن اشاره شد، نیاز است که ساختارهای اجتماعی و نهادهای ویژه ای برای این مسئولیت عمومی طراحی شود تا این حرکت تعالی بخش در جامعه اسلامی به صورت رفتاری نهادینه شده در آید.

از منظر تاریخی، می توان به پیمان «حلف الفضول» در دوران جاهلیت اشاره نمود که گروهی از جوانان خیرخواه برای گسترش خیر در جامعه هم پیمان شدند و مهم این که رسول گرامی اسلام در جوانی عضو این گروه بوده است. بعدها پیامبر اکرم (ص) از این پیمان، به نیکی یاد می کرد، از جمله فرمود: «درخانه عبدالله جدعان شاهد پیمانی شدم که اگر حالا هم - پس از بعثت به پیامبری - مرا به آن پیمان دعوت کنند قبول می کنم. یعنی حالا نیز به عهد و پیمان خود وفادارم. محمد (ص) در بیست سالگی به این پیمان پیوست، اما پیش

از آن - همچنان که بعد از آن نیز - به اشخاص فقیر و بینوا و کودکان یتیم و زنانی که شوهرانشان را در جنگ ها از دست داده بودند، محبت بسیار می کرد و هر چه می توانست از کمک نسبت به محرومان خودداری نمی نمود¹.

به طریق اولی می توان ثابت کرد یکی از حوزه های حساس و در خور توجه در این زمینه، نهاد تربیت به معنای عام و تربیت رسمی و عمومی به معنای خاص است. زیرا نباید تصور کرد که این حوزه، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، حوزه انحصاری عمل دولت ها و تشکیلات دولتی است. بر اساس بحثی که در سطور قبل طرح شد، می توان گفت که تمام آحاد جامعه نسبت به تربیت نسل آینده مسئولیت دارند و سخن رسول گرامی اسلام (ص) مبنی بر مسئولیت عمومی آحاد اجتماع بر این امر نیز تعلق می گیرد.

یکی از جلوه های ممتاز اصل امر به معروف و نهی از منکر نقد سازو کارهای موجود جامعه است. اصولاً توسعه این نقد عمومی، جامعه را به سوی خیر و سعادت پیش می برد. امام علی (ع) در نامه شماره 47 می فرماید: «مبادا فریضه مراقبت از عملکرد حاکمان و انتقاد از انحرافات (امر به معروف و نهی از منکر) را ترک کنید که اشرارتان بر شما ولایت خواهند کرد، آن گاه (برای خلاص شدن از شر آن ها) دعا خواهید کرد و هرگز مستجاب نخواهد شد». امروزه کارشناسان بر این باورند که حضور نهادهای مدنی با رویکرد انتقادی نسبت به وضع موجود، موجب پویایی و افزایش کیفیت و تحقق بهتر و کامل تر کارکردهای نظام تربیت رسمی و عمومی خواهد شد.

ملاحظه تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام نشان می دهد که توسعه نهادهای تربیتی مانند مدرسه، مکتب و اشکال دیگر این نهاد، بیشتر تحت تأثیر این احساس مسئولیت از سوی آحاد جامعه بوده است تا دولت ها. اگرچه حاکمان مسلمان نیز در مواردی خود در این وادی وارد شده اند و به کار توسعه آموزش و پرورش

1. تارنمای تبیان، حلف الفضول یا پیمان جوانمردان (تاریخ استخراج 90/4/15)

پرداخته اند، اما به نظر می رسد که این اقدام را بیشتر وظیفه و مسئولیت انسانی و دینی خود تلقی می کرده اند تا مسئولیت سیاسی خود. بررسی تاریخ تحولات نظام آموزشی نشان می دهد که دولت ها در حوزه تربیت عمومی و پایه، حضور چشم گیری نداشته اند و بیشتر مردم در این عرصه فعال بوده اند.¹ بررسی تاریخ تربیت در ایران و اسلام نشان می دهد که نظام تربیت عمومی در ایران و جهان اسلام از نهادهای مدنی، به ویژه وقف، بسیار بهره برده است. نهضت مدرسه سازی در جهان اسلام در قرون میانه و شکل گیری تمدن اسلامی، بر بنیاد توسعه نهاد وقف شکل گرفته است و دولت ها رسماً خیلی کم در ایجاد مدارس دخالت کرده اند و اقدامات دولت مردان و درباری ها با توجه به احساس مسئولیت دینی نیز اغلب به شکل غیردولتی و با تنظیم وقف نامه انجام شده است. دارالحکمه ها، نظامیه ها، نوریه ها، المستنصریه ها، با وجود بهره گیری از منابع مالی یا اقتدار حکومتی در جریان تأسیس، در خصوص مسائل اقتصادی و تداوم حیات مؤسسه، مستقل و خودکفا بودند (غنیمه، 1372، ترجمه کسایی).

به طور کلی پیچیدگی و گستردگی جریان تحقق حق بر تربیت رسمی و عمومی و هم چنین جنبه اجتماعی حق بر تربیت رسمی و عمومی، نباید موجب سلطه انحصاری دولت بر تربیت شود؛ زیرا این انحصار ممکن است به انحراف جریان تربیت رسمی و عمومی بینجامد و تحقق مطلوب رسالت، کارکردها و اهداف آن را با مشکل روبه رو سازد. تعهد حاکمیت به رعایت، حمایت و تحقق کامل حق بر تربیت رسمی و عمومی دلالت بر این دارد که به افراد و گروه ها و انجمن های غیردولتی اجازه داده می شود در راستای تحقق کامل این حق، به صورت قانونمند مشارکت جویند. لذا، علاوه بر حضور خانواده در جریان تربیت رسمی و عمومی، باید فضایی نیز برای مشارکت اشخاص حقیقی و حقوقی، که در حوزه تربیت رسمی و عمومی علاقه یا تخصص دارند، فراهم گردد.

1. سعدی در باب هفتم گلستان داستان معلم مکتبی را تعریف می کند که بسیار سخت گیر بوده است و والدین با دخالت در تغییر این معلم دیگری را برای فرزندانشان انتخاب می کنند. این داستان نشان می دهد که این فرصت برای دخالت در روند تربیت کودکان برای والدین بوده است. شاید دلیل آن این بوده است که هزینه تعلیم فرزندان در مکتب خانه به عهده والدین بوده است. در جامعه امروزی نیز که هزینه تربیت رسمی و عمومی علی الاصول از محل مالیات شهروندان پرداخت می شود. این حق برای والدین محفوظ است که در امر تربیت فرزندانشان نظارت نمایند.

طیف گسترده ای از نهادها و سازمان های غیردولتی در جامعه ظرفیت پاسخ گویی به دعوت مشارکت جویانه تربیت رسمی و عمومی را دارند. برخی از این سازمان ها و نهادها عبارت اند از:

- نهاد وقف؛
- مساجد و نهادهای مذهبی؛
- انجمن های خیریه در زمینه های مختلف اما مرتبط با تربیت رسمی و عمومی؛
- انجمن های علمی و صنفی معلمان و کار گزاران تربیت رسمی و عمومی و متخصصان علوم تربیتی؛
- موسسات علمی و پژوهشی با علائق تربیتی؛
- مؤسسات و شرکت های ارائه دهنده خدمات تربیتی (جنبی و اصلی)؛
- اشخاص حقیقی علاقمند به حوزه تربیت رسمی و عمومی؛
- انجمن ها و مؤسسات فرهنگی در حوزه علوم، فنون و هنر.

مشارکت نهادها و سازمان های غیر دولتی در فرایند تربیت رسمی و عمومی می تواند در جنبه ها و ابعاد مختلف باشد، از جمله:

- اجرای برنامه ها و فعالیت ها؛
- ارائه خدمات جانبی و مکمل به مدارس، به ویژه در بخش برنامه های غیر تجویزی؛
- ارائه خدمات مشاوره ای به مدارس و خانواده ها و عناصر و مؤلفه های تربیت رسمی و عمومی؛
- ارائه طرح ها و پیشنهادهایی برای توسعه و بهبود فرایندهای تربیت رسمی و عمومی؛
- ارزش یابی و نقد ساز و کار های موجود.

البته میزان و چگونگی مشارکت و تعیین سازو کارهای حاکم بر این جریان باید قانونمند باشد و شیوه نامه قانونی متناسب آن توسط مراجع ذی صلاح تهیه و تصویب گردد.

چگونگی تربیت رسمی و عمومی در حوزه ساحت‌های تربیت

پیشتر گفته شد که حیات طیبه وضع مطلوب زندگی بشر بر اساس نظام معیار دینی (اسلامی) است که با انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری این نظام معیار در همین زندگی دنیایی و در جهت تعالی آن از سوی خداوند به انسان اعطا می شود حیات طیبه، مفهومی یک پارچه و کلی است که همه ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان را در برمی گیرد و شئون گوناگونی دارد که در ارتباط و تعامل با همدیگر، آن را محقق می سازند تربیت در اشکال مختلف آن انسانها را آماده می سازد که در تحقق در سطوح مراتب مختلف آن در ابعاد فردی و اجتماعی بکوشند تربیت فرایندی است که انسانها را در مسیر تحقق زندگانی پاکیزه و شایسته قرار می دهد . اگر حیات طیبه شئون مختلفی دارد تربیت نیز قاعدتا باید با این شئون مرتبط شود می توان تربیت را براساس به شئون مختلف حیات طیبه به شش ساحت تقسیم کرد که عبارتند از:

تربیت اعتقادی، عبادی (دینی) و اخلاقی؛

تربیت علمی و فناوری؛

تربیت اجتماعی و سیاسی؛

تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛

تربیت زیبایی شناختی و هنری

و تربیت زیستی و بدنی.

روشن است که تدبیرهای تربیتی را می توان در این ساحتها برنامه ریزی و عمل نمود. البته با در نظر گرفتن این نکته که تربیت جریان یکنواختی است و با توجه به جامعیت و یک پارچگی مفهوم تربیت، این تقسیم بندی برای سامان دهی مؤثرتر تدابیر و اقدامات تربیتی صورت می پذیرد و از این رو نباید تصور چندگانگی واقعی بین این ساحتها را ایجاد کند. لذا این ساحتها و تدابیر و کوششهای مرتبط با آنها، ضمن تمایز نسبی، از وحدت نیز برخوردارند. کثرت کوشش ها و تدابیر تربیتی در ساحت های ششگانه با عنایت که این که بر یک بستر فکری و چهار چوب نظری مشخص استوار است نباید به وحدت آن خدشه ای وارد سازد. نگاه یکپارچه به تربیت باید چنین دلالتی را در کوششهای و تدابیر ما داشته باشد که همه ساحتها را به صورت تلفیق یافته با ساحتهای دیگر ملاحظه نمود. از این رو بسیاری از کوشش های تربیتی به گونه ای است که با تدابیر تربیتی و کوششهای تربیتی یا موقعیت های ناب مرتبط با یک ساحت نداریم. در هر موقعیت تربیتی ساحتهای مختلفی درگیر می گردد و از منظر پیامد آن موقعیت تربیتی ناظر به چند ساحت می شود. با این توضیحات در این بخش از بحث چگونگی تربیت رسمی و عمومی به بیان جهت گیری های کلان تربیت در ساحت های شش گانه و تشریح چگونگی مواجهه مربیان با روند زمینه سازی یا فراهم آوردن موقعیت های برای کسب شایستگی های لازم و متناسب با هر ساحت توسط مربیان می پردازیم.

ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی^۱

عنوان این ساحت یعنی تربیت، اعتقادی، عبادی و اخلاقی نیازمند کمی روشننگری است چنان که در مباحث فلسفه تربیت گذشت (ذیل بحث انواع تربیت)، به طور کلی دو گونه تربیت دینی قابل تصور است: نخست تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر اساس دین و آموزه های دینی باشد. این شکل از تربیت دینی در مقابل تربیت سکولار قرار دارد و همه ابعاد یک نظام را براساس مبانی معیارهای دینی شامل می شود. در

۱. این بخش از گزارش تحقیق صادق زاده و حسنی (۱۳۷۸) از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش استخراج شده است.

مجموعه حاضر از این مفهوم با تعبیر تربیت اسلامی یاد شده است. فرایند تربیت اسلامی مانند مفهوم عام تربیتی همه ساحت های تربیت را در بر می گیرد. بنابر این یک نظریه برای هدایت کل جریان تربیت است. همانگونه که هر دین و مکتب فلسفی می تواند بنیادی برای صورت بندی یک نظریه برای هدایت جریان تربیت باشد. اما تعبیر دوم برای تربیت دینی متفاوت از این تعبیر است. تعبیر دوم از تربیت دینی ناظر به بخش خاصی از تربیت است که برای تقویت روند دین داری و دین ورزی متریان صورت می پذیرد. در این شکل از تربیت، اعتقادات، مناسک، تجارب و سلوک دینورزانه دین خاصی مورد توجه قرار می گیرد و متربی برای رسیدن به ایمان و باور و عمل به آن ها تربیت می شود. به همین دلیل و برای تمایز این دو شکل از تربیت دینی، نوع اخیر را تربیت ساحت اعتقادی و عبادی نام نهاده ایم و به سبب نزدیکی و خویشاوندی اخلاق و دین، در مجموع ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی نام گذاری شد.

در خصوص همراهی اخلاق و دین در یک ساحت به سبب نزدیکی ماهیت آنها و ارتباط عمیق سلوک دینورزی با اخلاق این نکته نباید فراموش شود خود اخلاق موضوعیت دارد.¹ معنی این سخن چنین است که با وجود این همراهی نباید تربیت اخلاقی محاط در تربیت دینی شمرده شود. بلکه تربیت دینی و اخلاقی دو سنخ تربیت هستند که به کمک متقابل هم می شتابند یعنی جریان متعامل تربیت صورت می گیرد. تربیت اخلاقی زمینه ساز ورود فرد به ساحت دینورزی است و تربیت دینی تقویت کننده انگیزه های فرد برای عمل اخلاقی خواهد بود. بنابر این وجود واژه اخلاق در کنار اعتقادات و عبادات نباید این تصور را ایجاد کند که منظور از اخلاق، گزاره های اخلاقی درون دینی است. بلکه کاربرد اخلاق در اینجا ناظر است به ساحت اخلاقی حیاط طیبه که خود می توان موضوعیت داشته باشد. اگرچه تفافر و تعاندی هم با محتوای اخلاقی دینی ندارد. در واقع اخلاق

1. در تربیت دینی در بین اقلیت های دینی میتوان بعد اخلاق که عموماً بین ادیان الهی اشتراک دارد محور وحدت بخش تربیت باشد. و در ادیان دیگر که در قانون اساسی به عنوان اقلیت به رسمیت شناخته شده اند تربیت اخلاقی را دنبال کرد این امر موجب می شود که هویت مشترکی بین پیروان ایرانی ادیان رسمی مختلف نیز تحقق یابد

در معنای عامش شامل اخلاق پیشا دینی هم می شود. مراد از اخلاق پیشادینی مجموعه ای از احکام اخلاقی است که مطلوب همه انسانها ست و لزوماً وابسته به یک شریعت و دین خاصی نیست .

ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است، ناظر به رشد و تقویت مرتبه قابل قبولی از جنبه دینی و اخلاقی حیات طیبه در وجود متربیان و شامل همه تدابیر و اقداماتی که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متربیان نسبت به مجموعه ای از باورها، ارزش ها، اعمال و صفات اعتقادی عبادی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینی و اخلاقی آنها صورت می پذیرد. لذا قلمرو ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، در بعد نخست آن ناظر به خودشناسی و معرفت نسبت به خداوند متعال، معاد، نبوت و ولایت رهبران دینی (پیامبر(ص) و ائمه معصومین(ع)) و لزوم پیروی از ایشان است ، که به حق برترین انسان ها ی کامل در طول تاریخ هستند. و در بعد اخلاقی آن ناظر به درک و فهم ارزش های اخلاقی آمادگی و عمل به آن ارزش هاست

لذا این ساحت ناظر به رشد دینداری (یعنی انتخاب و پذیرش آگاهانه و آزادانه دین حق به منزله آیین زندگی) می باشد که شامل تقویت باور به مجموعه عقائد درست دینی، التزام عملی به احکام، مناسک و ارزش های دینی و رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره (در همه ابعاد فردی و اجتماعی) و تلاش پیوسته برای خودسازی (مهار غرائز طبیعی، تعدیل عواطف و خویشتن داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی و پیش گیری از تکوین صفات و رذایل اخلاقی) است.

شرایط امروزی جامعه ایران ضرورت توجه و عنایت به تربیت دینی و اخلاقی را آشکار می سازد. زیرا دین و اخلاق بی تردید در تعالی روحی متربیان تاثیر بی بدیلی دارد اما تربیت دینی و اخلاقی با روشهای سنتی و الگوهایی که بیشتر به شبه تربیت می ماند تا تربیت در شرایط کنونی سودمند و ثمربخش نیست . بلکه نیاز دارد

که روشهای تربیت دینی و اخلاقی از منظر های دیگری نگریسته و عمل شود. جهت گیری کلان تربیتی در ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی دارای این خصوصیات است:

- فطرت‌مداری (شروع از معرفت و میل فطرتی به خدا و فضایل سرشته در وجود متربیان)؛
- تعالی مرتبتی (رعایت مراتب تشکیکی تخلّق و تدّین، با توجه به مراتب اخلاق و دین‌داری)؛
- جامع بودن بین روش موضوعی (در بُعد بینش و دانش اخلاقی/دینی) و روش تلفیقی (با سایر ساحت‌های تربیت و در بُعد نگرش و عمل دینی)؛
- عقلانیت محوری (اصالت دادن به تعقل و عقلانیت، که اسکلت و محور تربیت اخلاقی، اعتقادی، عبادی و تلقی می شود)، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی (پرهیز از مواجهه صرفاً احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض)؛ یعنی تأکید بر کسب بصیرت¹؛
- مشارکت و همراهی همه عوامل (هماهنگی و تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه)؛
- انعطاف‌پذیری، تنوع و پویایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول)؛
- فعال بودن متربیان (تأکید بر نقش اصلی ایشان در فرایند این نوع تربیت و نتیجه آن)؛
- مسئله محوری (توجه به موضوعات و مسائل زندگی روزمره)؛
- چند بعدی بودن تدّین و تخلّق (پرهیز از تحویل دین‌داری و اخلاق به یکی از ابعاد آن)؛
- فرابرنامه ای بودن تربیت دینی و اخلاقی

1. در قرآن کریم سوره یوسف، آیه یکصد و هشتم بر دعوت به خدا و دین حق بر مبنای بصیرت تأکید شده است (قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعِيَ وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ) یعنی بگو این است راه من که من و هر کس را که پیروی‌ام کرد با بینایی به سوی خدا دعوت می‌کنیم و منزّه است خدا و من از مشرکان نیستم.

ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی¹

ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی ناظر به کسب شایستگی‌هایی است که متریان را قادر می‌سازد تا شهروندانی فعال و آگاه باشند و در فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی مشارکت کنند. محورهای اصلی مورد توجه در این ساحت تربیت ارتباط مناسب با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان و همکاران و...)، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی)، کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم، توانایی‌های زبان ملی (فارسی)، محلی، جهانی (عربی، انگلیسی و...) است.

جهت‌گیری کلان ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، تربیت برای عضویت فضیلت‌مدارانه تربیت یافتگان در "خانواده صالح و جامعه صالح" است. ارتباط با خانواده یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌های ارتباط است که در شکل‌گیری بنیادی‌های هویت انسان‌ها نقشی انکار نشدنی دارد. بر این اساس، زندگی خانوادگی، آمادگی برای آن و شکل‌گیری و تداوم این شکل از حیات اجتماعی از مؤلفه‌ای اصلی و اساسی تربیت اجتماعی است. در تربیت رسمی و عمومی، صرف نظر از تأکید بر شایستگی‌های پایه (عواملی که به تقویت نهاد خانواده منجر می‌شوند و از لوازم استحکام خانواده محسوب می‌گردند، به نقش‌های جنسیتی مانند نقش پدری و نقش مادری نیز توجه می‌شود. این نقش‌ها بنیاد شکل‌گیری و استحکام خانواده است لذا یکی از شایستگی‌های ویژه‌ای

1. در این بخش، از نتایج تحقیق فرم‌پهنی فراهانی (1387) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

که در این ساحت مورد توجه قرار می گیرد توجه به نقش های جنسیتی پدری و مادری است. با این توضیح که تربیت جنسی و جنسیتی منحصرأ به حوزه عمل تربیت رسمی و عمومی تعلق ندارد و این از وظایف دیگر ارکان تربیت به ویژه خانواده و رسانه نیز انتظار می رود. در واقع آمادگی برای زندگی مشترک خانوادگی از شایستگی های مشترکی است که چنانچه گذشت در مورد توجه توجه تربیت رسمی و عمومی نیز قرار می گیرد، اما رویکرد تربیت جنسیتی در تربیت رسمی و عمومی یک رویکرد نرم است. منظور از رویکرد نرم توجه به سطح رشدی است و این که وظیفه اصلی ایجاد آمادگی برای تشکیل خانواده (ازدواج) برعهده نهادهای ذی ربط خواهد بود. اما به هر حال تربیت رسمی و عمومی آمادگی های لازم را برای کسب صفات و توانمندی ها و مهارت های لازم را برای زندگی خانوادگی و در واقع، تکوین هویت جنسیتی مترببان فراهم می آورد. به طور کلی تربیت رسمی و عمومی، باتوجه به ظرفیت های خود، برای دنبال کردن سیاست تشکیل و حفظ خانواده صالح و در راستای شکل گیری جامعه صالح، زمینه های لازم را دنبال خواهد نمود

ایجاد و آمادگی برای عضویت در جامعه صالح، به لحاظ اهمیت کلیدی واژه شهروندی، در مباحث مربوط به تربیت اجتماعی و سیاسی مورد توجه قرار گرفته است. بی گمان تربیت شهروندان خوب یکی از دل مشغولی های اکثر نظام های تربیتی در بسیاری از کشورهای دنیاست. مسائل و مشکلاتی هم که در حوزه اجتماعی در کشورمان پدید می آید ضرورت باز اندیشی در تربیت شهروندی را می طلبد.

به کارگیری واژه فضیلت مدار و وصف صالح برای خانواده و مدرسه در این رویکرد نیز حاکی از اهمیت توجه کردن به مباحث ارزشی و اخلاقی و لحاظ کردن آن ها در این نوع تربیت است. اخلاق به منزله آیین نامه ای است که انسان را، به لحاظ انسان بودن، موظف می سازد آن را رعایت کند. چنین دستورالعمل ها و آیین نامه های اخلاقی در دین و دستورات دینی، به بهترین نحو مورد تأکید قرار گرفته اند. دین که در واقع سپهر فراگیر تمام ساختارها و سازوکارهای اجتماعی و سیاسی و منبع هنجارفرست (نظام معیار) در تربیت اجتماعی و سیاسی است باید مورد نظر قرار گیرد و نقش بی بدیل خود را در هدایت و اعتلای مناسبات اجتماعی در سطح خانوادگی

و اجتماعی ایفا کند؛ چرا که اصلاح رابطه با خدا - که اصلاح رابطه با خود، دیگران و طبیعت را نیز به همراه خواهد داشت- در تربیت اجتماعی و سیاسی عنصری کلیدی است و به آن جهت خواهد داد.

ساحت تربیت زیستی و بدنی^۱

ساحت تربیت زیستی و بدنی بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به حفظ و ارتقای سلامت و رعایت بهداشت جسمی و روانی^۲ متربیان در قبال خود و دیگران، تقویت قوای جسمی و روانی، مبارزه با عوامل ضعف و بیماری، حفاظت از محیط زیست و احترام به طبیعت است. این ساحت موضوعات زیر را پوشش می دهد:

تربیت جنسی، سلامت فردی و اجتماعی (تأمین نیازهای اساسی، حفظ شادابی در زندگی، برخورداری از رفاه و سلامت، استفاده از تفریحات سالم و اوقات فراغت، مراقبت از جسم و روح و پاکیزگی و آراستگی فردی)، بهداشت زیست محیطی، قلمروهای زیست بوم شهری (احساس مسئولیت در قبال حفظ زیست بوم شهری، آگاهی از الگوهای صحیح تولید و مصرف و یادگیری عادت ها و گرایش ها در حفظ پاکیزگی و سلامت محیط شهری) و منابع طبیعی (شناخت طبیعت و احترام قائل شدن برای آن). در واقع همه این موارد به جنبه هایی مهم و مغفول از حیات طیبیه در وجه کامل آن اشاره دارد. امروزه بحث رفتارهای پرخطر در جوامع جهانی به شدت مطرح است لذا از تربیت رسمی و عمومی این انتظار می رود که متربیان را در مواجهه با فرصت های خطرناک زندگی آنان مراقبت کنند و با ارزیابی آگاهی و خویشتن داری با آن ها مواجه شوند. این موضوع در اخلاق اسلامی مورد تأکید است و ارزش تقوا مورد توجه جدی جامعه صالح است.

۱. این بخش از گزارش تحقیق اسکندری (۱۳۸۷) از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش استخراج شده است

۲. مهم ترین جهت گیری ساحت تربیت زیستی و بدنی عبارت است از: تعامل مستمر روح و بدن، با این توضیح که در این جهت گیری رابطه روح و بدن رابطه ای بنیادین، عمیق و در اصل هستی است. این رابطه در نظریه «جسمانیة الحدوث و روحانیة البقا» ملا صدرا موجود است. ، به این معنا که ماده جسمانی بر پایه حرکت اشتدادی وجود، در ذات و جوهر خود کامل می شود. در چنین فضای فکری، مفهوم سلامت در این ساحت معنای گسترده تری می یابد و ابعاد روانی را نیز شامل می شود.

ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری

ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به رشد قوه خیال و پرورش عواطف، احساسات و ذوق زیبایی‌شناختی متربیان (توان درک موضوعات و افعال دارای زیبایی - مادی یا معنوی - توان خلق آثار هنری و قدردانی از آثار و ارزش‌های هنری) است.

در ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری، تربیت هنری موضوع محور، به مثابه رویکرد اصلی و رویکرد دریافت احساس و معنا به منزله رویکرد مکمل و به مثابه جهت گیری کلی این ساحت انتخاب شده است. این دو رویکرد در تربیت زیبایی‌شناختی و هنری می‌توانند تلاشها و تدابیر تربیتی را به نتیجه بهتری و سودمندتری برسانند

رویکرد تربیت هنری موضوع محور در مقایسه با رویکردهای دیگر، جامعیت بیش‌تری دارد. این رویکرد، ضمن برخورداری از سه قلمرو معرفتی تولید هنر، تاریخ هنر و زیبایی‌شناسی - که فصل مشترک سه رویکرد مطرح در ساحت زیبایی‌شناختی و هنری شمرده می‌شود - شامل قلمرو معرفتی نقد هنر نیز هست که وجه تمایز این رویکرد نسبت به رویکردهای دیگر به‌شمار می‌آید. یعنی در واقع رویکرد تربیت هنری موضوع محور شامل چهار موضوع کلیدی است که عبارتند از :

تولید هنر

تاریخ هنر

زیبایی‌شناسی

نقد هنر

رویکرد دریافت احساس و معنا شامل دو فرآیند خلق معنا و کشف معناست. به عبارت دیگر، خلق هنر، نوعی رمز گذاری یا رمزگردانی است به سخن دیگر خالق اثر هنری احساس و درک زیبایی شناختی خودش (معنا) را در قالب رمزا (خط و رنگ و حجم و ...) قرار می دهد. مخاطب این اثر هنری، با رمز گشایی پیام هنرمند و خالق اثر (معنا) را درک و دریافت می نماید. خلق معنا یا رمزگذاری، خاص هنرمند و کشف معنا یا رمزگشایی، مختص به افراد عادی و غیراهل فن است؛ مشروط به آن که ادراک زیبایی شناسی آن ها پرورش یافته باشد. از این رو هدف تربیت هنری، نه پرورش هنرمند حرفه ای، که پرورش ادراک زیبایی شناسی در همه متربیان است. لذا لازم است در کنار رویکرد تربیت هنری موضوع محور، به رویکرد ادراکی دریافت احساس و معنا هم توجه شود و این دو رویکرد مبنای سیاست گذاری، تصمیم گیری، و برنامه ریزی واقع شوند.¹

ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای²

ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به یکی از شئون مهم زندگی یعنی شان اقتصادی و معیشتی انسان‌هاست. تربیت این ساحت ناظر به ایجاد و رشد توانایی های متربیان در تدبیر امر معاش و تلاش اقتصادی و حرفه‌ای است (اموری نظیر درک و فهم مسائل اقتصادی، درک و مهارت حرفه‌ای، التزام به اخلاق حرفه‌ای، توان کارآفرینی، پرهیز از بطالت و بیکاری، رعایت بهره‌وری، تلاش جهت حفظ و توسعه ثروت، اهتمام به بسط عدالت اقتصادی، مراعات قوانین کسب و کار و احکام معاملات و التزام به اخلاق و ارزش‌ها در روابط اقتصادی).

در تلاشهای تدبیر تربیتی برای ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای لازم است به محورهای مهم زیر عنایت نمود.

1. رویکردهای منتخب با مبانی، اهداف و اصول مطرح شده در فلسفه تربیت و همچنین با اهداف مورد نظر ساحت تربیت زیباشناختی و هنری سازگاری دارد. همچنین با مبانی ارزش شناختی «زیبایی ارزشی است دارای دو جنبه عینی و ذهنی و ناظر به غایت زندگی آدمی» و «طبیعت، توأمان ارزش ابزاری و آیه‌ای دارد.» هماهنگ است.

2. در این بخش، از نتایج تحقیق علی اصغر خلاق (1387) - از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

توسعه متوازن و متعادل ابعاد و ساحت‌های وجودی فرد در راستای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی؛

- درونی‌سازی ارزش‌های اصیل دینی و اخلاقی در زمینه اقتصادی و حرفه‌ای، مانند ارزش کار و تلاش، کسب حلال، انصاف و عدالت، تعاون، وفای به عهد، پرهیز از اسراف و تبذیر؛
- گرایش به ایجاد و توسعه شایستگی‌های متربیان برای یادگیری مادام‌العمر؛
- توجه به شکل‌گیری و توسعه الگوی مصرف مبتنی بر نظام معیار اسلامی؛
- رفع موانع بین مراحل تربیت رسمی و عمومی و ساحت‌های تربیت و بین نظام تربیت رسمی و عمومی و نیازهای جامعه و بین مدرسه و جامعه از طریق:

- تلفیق مناسب تربیت اقتصادی و حرفه‌ای با تربیت رسمی و عمومی در همه مراحل تربیت

رسمی و عمومی؛

- به حساب آوردن نیازهای فردی، تحول مشاغل و حرفه‌ها در جامعه؛

- و توجه به تجربه کاری (که بخشی از فرآیند یادگیری است).

○ ایجاد شایستگی یادگیری مادام‌العمر، به گونه‌ای که به متربیان اجازه دهد برای شناخت و اصلاح مستمر

موقعیت اقتصادی خود در جامعه بپردازند شایستگی‌های حرفه‌ای عام را به طور مداوم توسعه دهند.

در نتیجه، به جای رویکردهای دانش‌محور یا مهارت‌مدار خشک و محصور شده در یک دوره زمانی مشخص،

به رویکردی کل‌گرا و تلفیقی از تربیت در ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای نیاز خواهد بود که نتیجه آن توسعه

و تعالی کلیه ظرفیت‌های وجودی متربیان در راستای اصلاح و بهبود مستمر موقعیت خود و دیگران در همه

ساحت‌ها، به‌ویژه تربیت اقتصادی و حرفه‌ای است و بی‌تردید یکی از زمینه‌های تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی

و اجتماعی به شمار می‌آید.

ساحت تربیت علمی و فناوری¹

ساحت تربیت علمی و فناوری بخشی از جریان تربیت رسمی و عمومی است که ناظر به کسب شایستگی ها (صفات و توانمندی ها و مهارت ها) می است که متریان را در شناخت و بهره گیری و توسعه نتایج تجارب متراکم بشری در عرصه علم و فناوری یاری کند تا بر اساس آن متریان قادر شوند، با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، نسبت به جهان هستی (نگاه آیه ای به هستی) و استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت (نگاه ابزاری²)، بینشی ارزش مدار کسب کنند.

ترکیب نگاه آیه ای و ابزاری منجر به تصرف و بهره گیری مسئولانه از طبیعت منجر خواهد شد، که می تواند به یک راهبرد اساسی در نگاه انسان به طبیعت و حفظ و مراقبت از آن بینجامد.

لذا این ساحت از تربیت ناظر به رشد توانمندی افراد جامعه در راستای فهم و درک دانش های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش افزایی، به کارگیری شیوه تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی جهت بروز خلاقیت و نوآوری و نیز ناظر به کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی است.

مهم ترین جهت گیری ساحت تربیت علمی و فناوری، تلفیق نظر و عمل یا توجه همزمان به تربیت نظری و عملی که در معنای وسیع تر، ناظر به تلفیق علم و فناوری است؛

○ تلفیق نگاه آیه ای به طبیعت و نگرش ابزاری و شناخت آن با همدیگر (یعنی ضمن شناخت طبیعت به مفهوم آیه ای از آیات جمال و جلال الهی، تلاش می شود به صورت روشمند و اخلاقی از آن بهره گرفته شود)؛

○ تأکید بر هماهنگی علم و دین؛

1. در این بخش، از نتایج تحقیق محمود امانی تهرانی (1387)- از مجموعه مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش - استفاده شده است. برای توضیحات بیشتر به اصل این تحقیق رجوع کنید.

2. بر اساس مبانی «نگاه توأمان آیه ای و ابزاری به طبیعت» از مجموعه مبانی ارزش شناختی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران..

- توجه متعادل و متوازن به رویکردهای پژوهش کمی و کیفی؛
- ملاحظه درهم تنیدگی مرزهای علوم و رشته‌های علمی؛ که طی آن تلاش می‌شود متریبان دیدگاه و نگرشی جامع نسبت به جهان هستی بیابند؛
- توجه به ارزش‌مداری محتوا که این مسئله عمدتاً ناظر به چرایی آموخته‌هاست، نه صرفاً چیستی آن‌ها. از این‌رو شایستگی‌های کسب شده (یادگیری‌ها) باید مفید و سودمند باشند؛ یعنی در راستای غایت و هدف تربیت و همچنین متناسب با نیازها و مرتبط با زندگی یادگیرنده‌ها باشند و به آن‌ها کمک کنند تا مستمراً به شناخت و عمل برای اصلاح و بهبود موقعیت خود و دیگران پردازند؛
- تلفیق مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های علمی به‌ویژه تلفیق بین مهارت‌های فرآیندی، در تربیت علمی و فناوری و به کارگیری مهارت‌های مربوط به سواد اطلاعاتی و ارتباطی در جریان یادگیری محتوا، به‌منزله روشی و ابزاری برای یاددهی و یادگیری عمیق‌تر و بهتر.
- توسعه تفکر علمی و انتقادی

فعالیت های یادگیری

نتایج اصول در عمل فردی معلم و برنامه ها و طرح ها تشریح نمایید
چرخش های اساسی در تربیت رسمی و عمومی بر اساس مباحث این فصل را شناسایی نمایید
چند طرح و برنامه اجرایی در نظام تربیت رسمی و عمومی را از منظر اصول تربیت رسمی و عمومی بررسی و نقد نمایید

فصل نهم

مدرسه صالح

اهداف فصل : خوانندگان باید بعد از درگیر شدن با محتوای این فصل قادر باشند:

مدرسه موجود در جمهوری اسلامی ایران بر اساس ملاکهای مدرسه مطلوب نقد نمایند.

ارتباط چهارچوب نظری مدرسه مطلوب از منظر ارتباط با فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی بررسی و نقد نمایند.

پیش سازماندهنده بحث:

مدرسه در تاریخ بشر نام آشنا برای ملی که سابقه تمدنی بسیار دارند. هرملتی متناسب با شرایط فرهنگی خود الگوی از مدرسه را در تجربه خود دارد اما در قرون اخیر مدرسه با نگاه و کیفیتی دیگر ظهور و بروز پیدا کرده است. و با عنایت به شرایط و تحولات دوران معاصر و هژمونی تفکرات غربی، یک الگو از مدرسه در دنیا تکثیر شده است. اما این تکثیر الگوی یکسان از مدرسه جدید با چند و چونهایی مواجهه بوده و هست. طبق مباحثی که در فصول قبل آمده است لازم می آید برخلاف جریان رایج الگویی از مدرسه صورت بندی کنیم که با شرایط اجتماعی و فرهنگی کشور ما تناسب داشته باشد. پرسشی که در این فصل به آن می پردازیم این است که مدل مطلوب مدرسه چه ویژگی هایی دارد.

مدرسه جلوگاه تربیت رسمی و عمومی

با شکل گیری تفکرات و توسعه نظری در باب تربیت رسمی و عمومی در اروپا و همراه با شکل گیری نهضت رنسانس، برای گروهی از متفکران وضع مطلوب مدرسه یکی از دغدغه های مهم و درخور توجه شد. گفته شد که در اروپا همزمان با بروز تحولات سیاسی اقتصادی و صنعتی شاهد ظهور اندیشه ای جدید در باره تربیت کودکان و چگونگی های آن بود. اندیشمندان و مربیان بزرگی در طول سالیان دراز در این باره تلاش و اهتمام زایدالوصفی داشتند و الگوهایی از مدرسه را تبیین و تجربه کرده اند تا به مدد آن شرایطی را فراهم آورند که در آن فرایند تربیت به نحو مناسب تر و تاثیر گذار تری رخ دهد.

یکی از پیشگامان این عرصه کمینوس است او به دنبال تأسیس مدرسه ای بود که دانش آموزان طبق اصول خاصی که برگرفته از تحولات طبیعی بود یاد بگیرند. او اولین بار کتاب مصور را برای کودکان تالیف کرد. (نقیب زاده، 1381) روسو یکی از نام آوران عرصه تحولات فکر و تغییر در مدرسه است. او در کتاب امیل به دنبال تربیتی متناسب با طبیعت دانش آموزان بود. اندیشه های تربیتی او در مربیان بزرگ بعد از خود تاثیرات بسیاری بر جای گذاشت. یکی از این مربیان پستالوزی¹ است او با الهام از اندیشه های روسو مدرسه های تاسیس کرد که مورد توجه بسیاری از صاحب نظران قرار گرفت در این مدرسه عموماً تاکید بر نزدیکی با محیط طبیعی یادگیری متکی بر حواس و اشیاء به جای یادگیری مبنی بر الفاظ بود (شاتو، ترجمه شکوهی، 1372) فروبل² مربی بزرگ آلمانی با تأسیس کودکانستانی با عنوان باغچه کودکان، نگاه جدیدی به مدرسه و یادگیری آن داشت. (نقیب زاده، 1381) در قرن بیستم، نیز تحولات شگرفی در اندیشمندان در رابطه با مدرسه و ماهیت او به جریان افتاده. شاید یکی از این تجارب، تجربه آنتوان سیمینوچ ماکارنکو³ و مربی مارکسیست روسی (اتحاد

1
2
3

جماهیر شوروی آن زمان) است. او در مزارعی که دولت در اختیار او قرار داده بود تعدادی از نوجوانان فقیر و آواره ناشی از جنگ اول جهانی را جمع و یک مدرسه برای آنها بنا نهاد. او با ایده و تفکر اشتراکی مبنی بر کار و همکاری به تربیت آنها اقدام کرد. او به این نتیجه رسیده بود که باید از زندگی اجتماعی به عنوان مهم ترین نیروی تربیتی به طرزی اصولی و حساب شده استفاده کرد.

در قرن بیستم نیز متفکر پرآوازه آمریکایی دیویی در دانشگاه شیکاگو تجربه مدرسه‌ای را داشت که به مدرسه تجربی مشهور شد براساس ایده فلسفه تربیتی او یعنی فلسفه پراگماتیسم، ماهیت این مدرسه «مدرسه زندگی» بود. در این مدرسه کودکان زندگی می کردند نه این که برای زندگی آماده شوند. مدرسه زندگی دارای ساختار و برنامه ویژه‌ای بود که در آن، همکاری، هماهنگی، مسئولیت اجتماعی، آزادی انتخاب و فعالیت، از مفاهیمی بود که در عرصه عمل مدرسه به چشم می خورد (کانل، ترجمه افشار، 1368) بعد از دیویی طرفداران وی تحت لوای نهضت تربیت پیشرو¹ مدارس را بر مبنای اندیشه‌ای تاسیس کردند از جمله این مدرسه، مدرسه لینکلن (کانل، ترجمه افشار، 1367) و مدرسه بدون دیوار بود.

در انگلستان در سال 1921 مدرسه سامر هیل² توسط الکساندر نیل³ تاسیس شد. موسس این مدرسه متأثر از اندیشه های اگزیستانسیالیستی به دنبال ایجاد مدرسه ای از نوع دیگر بود او بر این باور بود که مدرسه باید به عنوان یک جامعه مردم سالار مدیریت گردد. فلسفه این مدرسه مبتنی بود بر آزادی، برابری و مردم سالاری. در آلمان کرشن اشتاینر⁴ به تاسیس **مدرسه فعالیت** پرداخت (کانل، ترجمه افشار، 1367) دکرولی مربی برجسته بلژیکی نزدیک 25 سال مدیریت مدرسه ارمیتاژ⁵ را به عهده داشت که معروفترین مدرسه فعالیت‌گرای اروپا در دهه های آغازین قرن بیستم است. (کانل، ترجمه افشار، 1367) ماریا مونته سوری معروفترین مربی و اندیشمند ایتالیایی نیز یک نوپرداز در امر تعلیم و تربیت و مدرسه بود سبک آموزشی او در

1.

2. summer hill

3. A.S. neill

4

5

مدرسه به سبک مونته سوری مشهور است که عموماً بر پرورش حواس و رشد مهارت اساسی دانش‌آموزان متمرکز است. (شاتو، ترجمه شکوهی، 1372)

مدرسه آزاد نیز جریانی اجتماعی است که در آمریکا شکل گرفت این مدارس متمرکز بر تفکرات دموکراتیک به دنبال تجربه یک ساختار جدید برای مدرسه بود. مدارس آزاد که به مدارس جدید یا مدارس بدیل معروفند یک جنبش اصلاحی در نظام تربیت رسمی و عمومی آمریکا و برخی کشورهای غربی محسوب می‌شود. این نهضت در سالهای 1960 تا سالهای آغازین دهه هفتاد میلادی ظهور یافت و گسترش پیدا کرد. این جنبش تربیتی به دنبال تغییر در اهداف تربیت رسمی بود. عموماً مدارس آزاد خارج از نظام تربیت رسمی دولتی آمریکا رشد پیدا کرده است. آنها با سرمایه‌های موسسات خیریه و شهریه والدین تغذیه می‌شدند. به طور کلی این مدارس توسط گروه‌هایی که مخالف روش‌های مرسوم در مدارس دولتی بودند شکل گرفت که عمدتاً برنامه درسی متفاوتی را برای دانش‌آموزان ارائه می‌دادند. این مدارس در یک تحلیل دیگر زیر مجموعه مدارس مردم سالارانه است. مدارس مردم سالارانه¹ به دنبال تحقق این ایده هستند که ذینفعان در اجتماع مدرسه در تدوین سیاست‌های مربوط به مدرسه و قواعد و هنجارهای حاکم بر آن مشارکت نمایند.

در اواخر دهه هفتاد میلادی تجربه مدرسه‌ای دیگر توسط لورنس کلبرگ روانشناس شهیر با عنوان مدرسه اجتماع عادل گزارش شد. محوریت فکر کلبرگ در این مدرسه رشد اخلاقی و ایجاد محیط اخلاقی در مدرسه که دانش‌آموزان رشد و نما کنند (کلبرگ، 2010) تلاش کلبرگ و همکاران علمی‌اش بر این باور بوده است که در یک مجموعه آموزشی که عمدتاً شامل معلمان و دانش‌آموزان است یک «اجتماع» به معنای دقیق و انسانی آن ایجاد کنند. این «اجتماع» با تشکیلات و سازمانی که عموماً به نام مدرسه رسمی و عرفی شناخته می‌شود

1. democratic school

تفاوت های جدی و اساسی دارد. ویژگی مهم قابل توجه این مدرسه در نحوه زندگی اجتماعی. انصاف¹ (عدالت) و همبستگی گروهی² است. منظور از کلمه انصاف، برابری³ است.

پروژه رشد کودک (CDP⁴) یک برنامه ای برای ایجاد مدرسه ای از نوع دیگر است. در این پروژه که از سال 1980 در آمریکا آغاز شده است پنج محور زیر را برای ایجاد مدرسه یا موقعیت تحقق فرایند تربیت مد نظر قرار گرفته است

- برنامه هنرهای زبانی که به کمک آن دانش آموزان بر روی ارزش ها تامل کنند.
- یادگیری مشارکتی به عنوان یک فرایند اساسی در مدرسه
- ایجاد نظم مناسب در کلاس برای فراهم آوردن فضای که در آن همه محترم شمرده شوند و یک محیط حمایت کننده از یادگیری ایجاد شود
- برقراری برنامه های خدماتی یادگیری برای دانش آموزان
- همکاری والدین در توسعه منش های دانش آموزان

این روایت مختصر و مجمل از سرگذشت مدرسه در قرون معاصر در اروپا نشان می دهد الگویی ثابت و مشخص از مدرسه و تربیت مدرسه ای یا تربیت رسمی و عمومی وجود ندارد و متفکران تربیتی، متأثر از مبانی فکری مختلف اشکال گوناگونی از مدرسه در شکل جدید آن را تبیین و گاه تجربه کرده اند. به طور کلی هر فلسفه تربیتی ناچار باید منویات تربیتی خود را در موقعیتی به نام مدرسه محقق نماید. بنابر این مدرسه موقعیتی است که در آن تربیت رسمی و عمومی تحقق و عینیت می یابد. اگر چنین استدلالی را بپذیریم این نتیجه قابل قبول خواهد بود که تبیین ماهیت و چیستی تربیت رسمی و عمومی بدون تبیین مدرسه و جایگاه و شأن آن میسر نمی شود. بنابر این بحث ما تا اینجا در خصوص چگونگی تربیت با تبیین

1. Fairness

2. group solidarity

3. equality

4. Child development project

اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی به پایان نمی رسد بلکه لازم دارد تبیینی از مدرسه به مثابه پیشانی و جبهه مقدم تربیت رسمی و عمومی ارائه شود. به دلیل اهمیت این بحث و جایگاه آن در اندیشه و عمل کارگزاران تربیت رسمی و عمومی فصل مستقلی به آن اختصاص داده شده است.

مدرسه صالح؛ بستری برای تحقق تربیت رسمی و عمومی مطلوب

بر مبنای آنچه که در کتاب تبیینی از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی بحث شد، جامعه برخوردار از حیات طيبة جامعه صالح خواهد بود مدرسه مطلوب فلسفه تربیت رسمی و عمومی با تبیین که در فصول پیش از آن صورت گرفت که در آن حیات طيبة تجربه می شود نیز مدرسه صالح نام خواهد داشت استفاده از تعبیر مدرسه صالح ممکن است در بدو امر نامأنوس به نظر برسد. زیرا وصف «صالح» بیشتر برای توصیف فرد انسان و یا اعمال او به کار می رود. اما از آنجا که جامعه در نگرش اسلامی شأن و واقعیتی مستقل از افراد دارد و شامل ساختارها و روابط جمعی نیز می شود، استفاده از وصف صالح برای جامعه مطلوب و زیرمجموعه های آن بر این اساس امری مدلل و موجه به نظر می رسد. لذا در بخش مفاهیم کلیدی فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، عنوان جامعه صالح بر اساس مبانی دینی برای اشاره به شأن جمعی و بعد اجتماعی حیات طيبة انتخاب شده است. به همین منوال و متناسب با آن نیز در این کتاب «فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران» نیز تعبیر مدرسه صالح به عنوان جلوه جامعه صالح برای مدرسه مطلوب به مثابه بستر و موقعیتی برای تمرین و تجربه حیات طيبة انتخاب گردید. البته کاربرد این نوع اصطلاحات در ادبیات علمی و تربیتی چندان بی سابقه نیست. فی المثل استفاده از اصطلاح «سازمان یادگیرنده» در منابع مدیریتی یا مدرسه یادگیرنده در مراجع تربیتی امری شایع و پذیرفته شده می باشد. (در حالی که به نظر می رسد یادگیرنده نیز در وهله نخست صفت افراد انسان - و نه سازمان و یا مدرسه - است).

تعریف مدرسه صالح

همچنان که در تعریف تربیت رسمی و عمومی و ویژگی های آن گفته شد، این شکل از تربیت در شرایط و زمینه ویژه ای رخ می دهد که «مدرسه» نام دارد و از دیرباز و در همه جوامع وجود داشته است. اما بنا بر فلسفه تربیتی جامعه اسلامی، مدرسه محیط اجتماعی سازمان یافته ای (مشمول بر مجموعه ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم) است برای کسب مجموعه ای از شایستگی های لازم (فردی، خانوادگی، اجتماعی) که متریان برای وصول به مرتبه ای از آمادگی جهت تحقق حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی باید آن ها را به دست آورند. از این رو «مدرسه فضای اجتماعی (جامعه) هدفمندی است که از طریق زنجیره ای از موقعیت ها، فرصت حرکت رشدیابنده و تعالی بخش را برای متریان فراهم می سازد که در آن شایستگی های لازم برای درک و بهبود موقعیت خود و دیگران از طریق یادگیری های رسمی و غیر رسمی کسب می شود».

به طور کلی برخورداری از حیات طیبه در بعد جمعی و تحقق جامعه صالح نیازمند مدرسه صالح است. یعنی در کنار خانواده صالح، بقا و توسعه جامعه صالح به وجود مدرسه صالح نیز وابسته است. لذا با عنایت به غایت جریان تربیت در دیدگاه اسلامی - یعنی آماده شدن متریان برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی و نیز با توجه به اصل عقلانی تناسب بین وسیله و هدف - لازم است فضاهای تربیتی و به خصوص، مدرسه و زندگی مدرسه ای، که در واقع زمینه اجتماعی سامان یافته ای برای تحقق حیات طیبه است، از ویژگی های جمعی حیات طیبه برخوردار باشد تا به مثابه کانون تجلی بخش حیات طیبه، امکان تجربه این نوع زندگانی را برای همه متریان فراهم آورد.

خصوصیات مدرسه صالح

بنا بر آنچه گذشت، مدرسه باید محل تجربه حیات طیبه و آماده شدن متریان برای تحقق مراتب آن در همه ابعاد و ورود به جامعه صالح باشد.

لذا مدرسه صالح باید چند ویژگی مهم و اساسی زیر را داشته باشد:

1- نخستین ویژگی «ساده سازی» است؛ به این معنی که تجربیات مدرسه‌ای باید شکل ساده شده (و نه پیچیده) ای از تجربیات و اشکال واقعی حیات طیبه باشد. روابط واقعی در زندگی اجتماعی پیچیده است و می تواند مانعی بر سر راه یادگیری و رشد و تعالی و بروز استعدادهای متربیان گردد. لذا محیط مدرسه، با عنایت به شرایط رشد آنان، باید ساده باشد تا فرایند تربیت باموانع کمتری مواجه گردد. این ویژگی به معنای تصنعی کردن موقعیت ها و تجارب نیست، بلکه تجارب مدرسه ای متربیان باید تا حد امکان با تجارب زندگی واقعی نزدیک باشد و حتی فعالیت ها و تجارب تربیتی طراحی شده در مدرسه باید ناظر به چالش ها و مسائل واقعی زندگی متربیان باشد.

2- ویژگی دوم «پالایش» است. مراد از پالایش، زدودن برخی عوارض و نتایج ناخوشایند نامطلوب احتمالی از برخی تجربیات مدرسه است. جریان رشد متربیان جریانی است که نسبت به عوارض و مخاطرات محیطی و تغییرات نامطلوب محیط بسیار حساس است و به شدت تحت تأثیر قرار می گیرد. بنابراین برای این که عوارض، مخاطرات و تغییرات نامطلوب موجود بر جریان رشد متربیان کمترین اثر را داشته باشد، محیط مدرسه باید مورد پایش و مراقبت دائم قرارگیرد و حتی الامکان از عناصر و عوامل مخل و نامطلوبی که مانع رشد و تعالی متربیان می شوند به دور باشد، اما از آنجا که این پالایش به قصد حمایت از رشد و تعالی متربیان صورت می گیرد، نباید به شکل تحمیل و تهدید یا محدود سازی افراطی متربیان ظاهر شود.

باید با اقدامات و تدابیر تربیتی اثباتی (ایجاد مقتضیات) در محیط مدرسه، زمینه بروز و ظهور موانع درونی تربیت و نیز تأثیر موانع برونی را از میان برداریم، نه این که با برخوردی انفعالی، تنها پس از بروز موانع، در صدد حذف و مبارزه با آثار آن ها باشیم. از سوی دیگر، در جریان رفع موانع تربیت نیز نباید محیط مدرسه به محیطی کاملاً قرنطینه و سترون تبدیل شود؛ به صورتی که ایجاد توانمندی در متربیان را برای مواجهه مآلاً اختیاری با

موانع رشد و کمال خویش مد نظر قرار ندهد و امکان مصون‌سازی ایشان را برای حضور در محیط واقعی همراه با خطر از میان بردارد. بنابراین در محیط مدرسه تدابیر و اقدامات پیش گیرانه برای پالایش محیط مدرسه باید متناسب با میزان رشد متربیان باشد و ایشان را برای مواجهه اختیاری با خطرات و موانع رشد در شرایط واقعی زندگی (پس از رسیدن به مراحل بلوغ) آماده سازد.

معنی این بیان به عبارت دیگر چنین است که مدرسه باید محیطی حمایت گر و امن باشد. شرط نشو و نمای مطلوب متربیان در فضای مدرسه، امنیت خاطر آنان است. زیرا نیاز به ایمنی از نیازهای اساسی بشر به ویژه متربیان است. لذا مدرسه، که برای زمینه سازی تعالی وجودی متربیان اهتمام جدی دارد، باید به تأمین امنیت آن توجه کافی مبذول داشت. در قرآن کریم نیز ایمان و تعالی روحی و وجودی در کنار محیط امن به کار برده شده است. از سیاق آیات یکصد و بیست و شش از سوره مبارکه بقره و آیه سی و پنج از سوره مبارکه ابراهیم چنین بر می آید که محیط امن را لازمه ایمان به خدا و دوری از شرک قرار داده است.¹

مدرسه صالح از دو منظر به امنیت خاطر متربیان و اولیای آنان توجه دارد. در واقع محیط مدرسه، که زمینه مناسب برای رشد و تعالی متربیان تلقی می شود، باید از نظر "جسمانی" و "روانی" امن (دور از خطر) باشد. از منظر نخست، مدرسه صالح به امنیت متربیان در فضای کالبدی می اندیشد یعنی فضای فیزیکی مدرسه باید به گونه ای طراحی شود که با مقتضیات رشدی آنان متناسب و فاقد عوامل خطرآفرین جسمی باشد. از منظر دوم به امنیت روانی توجه می نماید. از این منظر متربیان باید در فضای مدرسه احساس آرامش و راحتی نمایند و با شوق و انگیزه درونی به مدرسه وارد شوند و در آن به تجربه بپردازند. در مدرسه نباید هیچ عاملی برای نگرانی و ترس و هرگونه فشار نامساعد روانی وجود داشته باشد.

1. و [یاد کن] هنگامی که ابراهیم گفت پروردگارا این شهر را ایمن گردان و مرا و فرزندانم را از پرستیدن بتان دور دار. (سوره ابراهیم، آیه 35) و چون ابراهیم گفت پروردگارا این [سرزمین] را شهری امن گردان و مردمش را هرکس از آنان به خدا و بازپسین ایمان بیاورد فراورده ای روزی بخش عطا فرما. (سوره بقره، آیه 126)

3- ویژگی سوم «متناسب سازی» است. بر اساس این ویژگی، تجربیات مدرسه، باید با شرایط رشدی متربیان در همه ابعاد، متناسب باشد. متناسب سازی به سایر ابعاد مدرسه مانند مدیریت، مربیان، فضا و تجهیزات نیز تعمیم داده می شود. این اصل ناظر به یک اصل محوری در منابع و متون تربیتی است که به «پیروی از طبیعت» مشهور است. این اصل در نظریه دانشمندان سلف مسلمان نیز نمود دارد¹. منظور از این اصل آن است که در تنظیم سازوکارهای تربیتی یا به بیان دیگر، فراهم کردن زمینه های مناسب و تجارب تربیتی باید چگونگی رشدی شئون مختلف حیات متربیان را در نظر گرفت. لذا در تنظیم موقعیت های تربیتی (مادی و روانی) باید این چگونگی ها را در نظر داشت.

4- ویژگی چهارم «تعادل» است. مراد از تعادل، تناسب با اصول همه جانبه نگری و یک پارچگی است و هم چنین توجه متوازن به جنبه های مختلف حیات انسانی است که تعریف مختار تربیت در فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران بیان شده است. به طور کلی صرف توجه به یک بُعد، موجب غفلت از ابعاد دیگر می شود. این امر مدرسه نامتوازن می سازد.

از این دیدگاه، مدرسه نه تنها به توسعه بُعد عقلانی و مهارت های فکری، بلکه به ابعاد مختلف و ساحت های گوناگون حیات انسانی توجه می نماید. اگرچه هسته اصلی اقدامات تربیتی مدرسه، بر بُعد عقلانی استوار است، اما به سبب یک پارچگی وجود انسانی، غفلت از ابعاد دیگر حیات انسانی برای مدرسه نارواست. حتی در بعد شناختی نیز از توجه صرف به سطوح پایین توانش های شناختی متربیان، مانند حافظه، خودداری می شود. یعنی یکی از محرمات مدرسه صالح پرهیز از حافظه گرایی است.

در منابع اسلامی توجه به رشد عقلانی و درک و فهم مربی از جهت گیری های اساسی بوده است. در آیات قرآن، بسیاری موارد یافت می شود که انسان ها را به تدبر و تعقل دعوت نموده است. شلبي مورخ تاریخ تربیت

1. این اصل در آرای تربیتی ابو علی سینا، خواجه نصیرالدین و غزالی دیده می شود. (جمعی از نویسندگان، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی انتشارات سمت، 1374). در دوران معاصر این بحث به روسو بر می گردد. وی را می توان راوی قرائت جدید از این اصل دانست.

اسلامی در خصوص توجه به فهم، درک متربی در اسلام می نویسد: «ابن عربی می گوید از اینان (شاگردان) که بیشتر چنین است، کسانی هستند که قرآن را از بر ندارند و حال آن که فقه و حدیث و آنچه را خدا بخواهد یاد می گیرند و چه بسا پیشوایند ولی قرآن را از بر ندارند و من به چشم خود پیشوایی ندیده ام که قرآن از برکند و فقیهی ندیده ام که جز دو آیه قرآن از بر باشد» دانش پژوهان این نگرش را دریافت کرده اند زیرا در این آیه قرآن که می گوید «ما این کتاب فرخنده را فرو فرستادیم تا در آیه های آن به تدبیر بنشیني» (سوره 38، آیه 27)¹ پاسخ خود را شنیده اند و دریافته اند که مقصود از برکردن نیست که درنگ است و اندیشیدن و دستورهای قرآن را به کار بستن» (شلبی، ترجمه ساکت 1370).

. بر مبنای این ویژگی باید گفت رویکرد رئالیستی صرف، در خصوص کارکرد مدرسه مورد پذیرش نیست. بر اساس رویکرد رئالیستی، «مدرسه نهاد ویژه ای است که رسالت اصلی آن توسعه بُعد عقلانی، یعنی انتقال دانش بشری و ایجاد مهارت های پژوهشی است؛ لذا نباید وظایف و احیاناً جبران ضعف کارکرد دیگر نهادها، که عمدتاً در فعالیت های فوق برنامه مدرسه متجلی می شود، موجب کاهش توجه مدرسه به این بُعد اساسی شود. پس دغدغه اصلی مدرسه، آکادمیک و آزادی آکادمیک است» (گوتک، ترجمه پاک سرشت، 1380). همچنین بر این اساس، رویکرد ایدئالیستی نیز مورد تأیید نیست. «بر اساس این رویکرد، مدرسه وظیفه انتقال میراث فرهنگی (ارزش ها و گنجینه معارف بشری) را به شکل برنامه ای و منظم (متوالی و متراکم) برعهده دارد²». لذا مدرسه باید به ارزیابی و توسعه و گسترش آن نیز دست زند.

همچنین در مقابل دو نگاه انتقال دانش و مهارت گرایی، رعایت اعتدال در تربیت رسمی و عمومی ضرورت می یابد. به این صورت که کسب حدی از دانش معتبر و همچنین تأکید بر مهارت های شناختی از یک سو و اکتساب توانمندی ها و مهارت های عملی برای زندگی از سوی دیگر، دو بخش مکمل اند و باید هر دو بخش

1. و آسمان و زمین و آنچه را که میان این دو است به باطل نیافریدیم این گمان کسانی است که کافر شده [و حق پوشی کرده] اند پس وای از آتش بر کسانی که کافر شده اند

2. منبع پیشین

برای کسب شایستگی های لازم مورد تأکید قرار گیرد. لذا می توان گفت که در مدرسه صالح باید دو نکته، توأمان مد نظر باشد: نخست این که کسب معرفت (به معنای اعم آن) و اعتلای معرفت یکی از محور اصلی فعالیت است، زیرا براساس مبانی معرفت شناختی، کسب معرفت اساس اشتداد وجودی آدمی است و هرگونه تحول در هویت و کسب شایستگی ها برای تحقق حیات طیبیه، نخست ناظر به درک و فهم موقعیت و بنابراین تربیت اساساً معرفت محور است (هرچند بر اساس مبانی معرفت شناختی این معرفت به صورت انتقال دانش صریف نیست. بلکه روند کسب معرفت معتبر و دست یابی متربیان به معرفت هم چنین تولید معرفت نیز مهم و کانون توجه است). دوم این که معرفت حاصل شده، باید به صورت دستمایه عمل برای اصلاح بهبود موقعیت خود و دیگران، به کار رود. ازاین رو، بین معرفت و عمل نسبت وثیقی بر قرار است.

در واقع نسبتی دوسویه بین عمل و شناخت وجود دارد. زیرا شکوفایی استعداد های متربیان در حین عمل صورت می گیرد و عمل خود از یک سو به شناخت می انجامد و از سوی دیگر شناخت به عمل معتبر منجر می شود.¹ توجه به این امر در تربیت رسمی و عمومی دلالت های مهمی به همراه دارد. یعنی مدرسه، که عرصه این نوع تربیت است، صرفاً محل کسب دانش و فهم امور نیست، چنانچه فرد مخاطب این نوع تربیت صرفاً "دانش آموز" نیست، بنابراین در مدرسه صالح، زمینه سازی برای عمل شایسته (صالح) نیز جایگاه و شأنی درخور دارد. در واقع یکی از راه های اساسی و مهم کسب شناخت و ارتقای معرفت، انجام اعمال شایسته است. یعنی متربی

1. در فرهنگ اسلامی و آیات قرآن و روایت معصومین (ع) جایگاه و شأن والایی به عمل داده شده است. برخی از این آیات و روایات به این شرح اند:

- هرکسی گروگان کرده های خویش است. مدثر، آیه 38
 - انسان را جز آنچه خود در آن کوشیده است چیزی نیست. نجم، آیه 39
 - برای هر یک از آنان از روی کاری که کرده اند درجاتی است و پروردگار تو از آنچه می کنند غافل نیست. انعام، آیه 132
 - امام صادق (ع): تفاوت درجات مردمان تنها و تنها به اعمال است (ترجمه الحیات، ج 1، ص 357)
 - امام علی (ع): آن کس که علم خود را به کار نیندد چیزی نمی داند (همان، ص 346).
 - امام علی (ع): ملاک علم، عمل کردن به آن است (همان).
 - امام علی (ع): علم مؤمن در عمل اوست (همان).
 - امام باقر (ع): هیچ عملی جز به معرفت و شناخت پذیرفته نمی شود و هیچ معرفتی و شناختی جز به عمل حاصل نمی شود (همان).
 - امام صادق (ع) آنکه بدون علم به عمل بر خیزد، بیش از آنکه اصلاح کند سبب تباهی شود (همان ص 144).
- با ملاحظه این آیات و روایات ملاحظه می شود که در فرهنگ اسلامی برقراری رابطه بین علم و عمل بسیار جدی است.

باید درگیر موقعیت‌هایی باشد که او را به اقدام و عمل فردی و جمعی مناسب فراخواند تا از قبل این درگیری و اقدام، به معرفت حقیقی نایل شود و با کسب صفات و توانایی‌ها و مهارت‌های لازم برای درک و اصلاح موقعیت، ملکاتی شایسته یافته و در نتیجه هویتش بطور پیوسته تکوین و تعالی یابد.

5- ویژگی دیگر مدرسه صالح، «انعطاف‌پذیری» است. بر مبنای اصل کثرت‌گرایی و اصل تفاوت‌های فردی، نظام مدرسه‌ای باید از حدی از انعطاف برخوردار باشد تا برنامه‌ها و رویه‌های جاری در آن دچار جمود و تصلب نگردد. به سخن دیگر، مدرسه صالح از یک سو بر شباهت‌های انسانی تأکید دارد و در واقع بیشتر سازوکارهای مدرسه بر مبنای چنین شباهت‌هایی شکل می‌گیرد. از سوی دیگر با توجه به وجود تفاوت‌های فردی، سازوکارهای خود را منعطف می‌سازد تا زمینه تعالی وجودی بیشتر متربیان را فراهم آورد.

از یک منظر مراد از این ویژگی، تلاش مدرسه برای ارتباط هرچه بیش‌تر آحاد متربیان با شرایط اجتماعی محیط پیرامون است؛ به این معنی که مدرسه باید تا حد امکان با شرایط متنوع زندگی متربیان سازگار شود و بکوشد از طریق فراهم آوردن موقعیت‌های متنوع تربیتی، تمامی متربیان (جامعه هدف) را به سطح مطلوبی از شایستگی‌های پایه (ضمن توجه به شایستگی‌های ویژه) برساند. براین اساس تنوع مدارس در شرایط خاص و مبتنی بر نیاز متربیان ضروری به نظر می‌رسد.¹

بر اساس آنچه گفته شد، تربیت رسمی و عمومی به هر حال در مدرسه و تحت مدیریت مدرسه صورت می‌پذیرد؛ هرچند ممکن است مدرسه برای نیل به این مقصود، به تناسب از دیگر موقعیت‌های جامعه، که می‌توانند کارکرد تربیتی داشته باشند، استفاده نماید. البته این امر نیز با مدیریت مدرسه در سامان دهی موقعیت‌ها و فرصت‌های تربیتی (در چهارچوب معنای موسّع برنامه درسی) میسر است؛ لذا مدرسه از تمامی ظرفیت‌های محیط اجتماعی، در راستای تحقق اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی و عملی شدن رسالت آن کمک می‌گیرد و حتی اشکال گوناگون تربیت غیررسمی و ظرفیت‌های فضای مجازی را به صورت فضای مکمل مورد استفاده

1. مانند مدارس عشایری، مدارس کودکان کم‌توان ذهنی و معلولیت‌های جسمی و حرکتی، مدارس مکاتبه‌ای و مدارس نیمه حضوری.

قرار می‌دهد. لذا تربیت رسمی و عمومی، کلاً در فضایی با محوریت فرهنگ و اهداف مدرسه صورت می‌گیرد؛ مگر در مواردی که برخی از مخاطبان تربیت رسمی و عمومی (افراد در سنین خاص) نتوانند در مدرسه (از جهت فضای فیزیکی) حاضر شوند - مانند افراد دارای بیماری‌های صعب‌العلاج، کودکان ساکن در مناطق دور افتاده، کودکان ساکن در کشورهایی که به مدرسه ایرانی دسترسی ندارند - که در این صورت باید اشکال مناسب و مختلفی برای بهره‌مندی ایشان از فرصت‌های تربیتی مدرسه‌ای فراهم آورد.

به سخن دیگر، می‌توان گفت مدرسه صالح را نه به صورت یک مکان¹ یا یک فضا² بلکه باید به صورت ترکیبی از فضا و مکان دید. منظور از "مکان" محیط مادی و کالبد مدرسه است. اگر تلقی از مدرسه تنها کالبد باشد، محدودیت‌های زیادی در کارکرد و تأثیرگذاری مدرسه ایجاد خواهد شد. در این صورت تجارب متریان تنها در چهارچوب فضای کالبدی مدرسه رخ می‌دهد و به حدود مادی مدرسه مربوط می‌شود. منظور از "فضا" نیز ارزش‌ها، هنجار، رویه‌ها و فرهنگ حاکم بر مدرسه است. این بُعد از مدرسه با وجود اهمیت زیادی که دارد نیز نباید جدای از مکان و کالبد مدرسه دیده شود. با نگاه ترکیبی به مدرسه امکان بهره‌گیری از فرصت‌ها و زمینه‌های دیگر اجتماعی را پیدا می‌کنیم که دارای خصوصیات بالقوه یا بالفعل تربیتی هستند. هم‌چنین برای افرادی که، بنابر دلایل مختلف، امکان حضور در مدرسه به صورت مکان ندارند فرصتی فراهم می‌شود تا برای حضور فعال در عرصه‌های اجتماع به کسب شایستگی‌های پایه بپردازند.

یکی از این فرصت‌ها و زمینه‌ها در دوران کنونی، فضای مجازی است. کسب دانش و معرفت از طریق فضای مجازی و فناوری اطلاعات و ارتباطات مکان محور نیست و آنچه به این فرصت بها و ارزش می‌بخشد مفهوم فضای مدرسه است، یعنی همان هنجارها و روندهای حاکم بر مدرسه است که از فرصت تربیتی فضای مجازی و فناوری اطلاعات و ارتباطات استفاده می‌کند. از این رو، می‌توان به رهیافتی مهم درخصوص مواجهه با تحولات اخیر در توسعه حیرت‌انگیز فناوری اطلاعات و ارتباطات اشاره کرد.

1. place

2. space

بر مبنای این استدلال، فناوری را باید یک فضای مکمل و ابزاری مناسب برای تحقق بهتر اهداف تربیت رسمی و عمومی به شمار آورد. تردیدی نیست که کسب مهارت های عملی و اخلاقی و بهره گیری از این فضای مجازی در دستور کار مدرسه نیز قرار دارد، اما با این توضیح که ماهیت تأثیر تربیتی، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، در ارتباط حضوری و رو در رو است. یعنی تعامل مربی و متربی در فضای مدرسه علی الاصول رو در رو است. لذا تعامل و ارتباط مجازی در تربیت رسمی و عمومی اساساً محور قرار نمی گیرد.

6- ویژگی ششم مدرسه صالح، حاکمیت «رابطه احسان و عدالت» بین مربیان و متربیان در مدرسه است زیرا اساساً خداوند مبنای رابطه انسان ها را با همدیگر بر اساس عدل و احسان قرار داده است. در آیه نود سوره نحل، انسان ها به عدل و احسان نسبت به یکدیگر امر شده اند.¹ از این رو می توان گفت رابطه انسان با انسان در تفکر اسلامی رابطه عدل و احسان است. به بیان امام علی (ع) عدالت اصلاح کننده انسان هاست (غررالحکم، به نقل از دلشاد تهرانی، 1387) گسترش رابطه عدل و پاگرفتن آن در روابط انسان ها با یکدیگر، حاصل پختگی فکری و پیشرفت فرهنگی است و پیامد نبود رابطه عدل، عقب ماندگی فکری و فرهنگی و ناتوانی و تکیه بر دیگران است. در جامعه ای که عدالت در آن فراگیر باشد فرصت برای افراد هوشمند و توانا فراهم است تا برای این که پیشرفت و سازندگی را رهبری کنند. شاید به واسطه همین رابطه است که رسول مکرم اسلام (ص) شرط دوام و قوام ملک و مملکت را عدل میداند و حاکمیت ظالمانه ناگزیر از فرو پاشی و نابودی است. امام علی (ع) فرمود: عدالت نگه دارنده مردمان است (غررالحکم، به نقل از دلشاد تهرانی، 1387) سیاق آیه 76 سوره نحل² نشان می دهد که از ویژگی های اهل داد، از جمله پیشرفت در دانش و شناخت توانایی تولید، تحقیق، استقلال و وابسته نبودن به دیگران و سیاست جذب خیر و دفع شر است.

1. آیات بسیاری دیگر در قرآن مصادیق متفاوت روابط عادلانه بین انسان ها را بر شمرده است مانند: آیه 8 و شوری، آیه 15 و نساء، آیات 58، 135، 2. دو مردند که یکی از آنان لال است و هیچ کاری از او بر نمی آید و سربرای مولای خویش است و هر جا که او را می فرستند خیری به همراه نمی آورد. آیا او با کسی که به عدالت فرمان می دهد و خود بر راه راست است یک سان است؟

برقراری روابط عدل و احسان در سطح مدرسه، در واقع زمینه سازی برای تربیت افراد عادل و محسن است، که از اهداف بعثت انبیا و از لوازم تحقق حیات طیبه در جامعه صالح است. به سخن دیگر، تحقق هدف انبیا به تربیت انسان هایی نیازمند است که عادل بوده و انگیزه سرشاری برای تحقق عدالت و احسان در جامعه داشته باشند. اما با توجه به این که ماهیت تربیت اساساً زمینه سازی است، حاکمیت عدل و احسان بر روابط درون مدرسه نیز کارکردی تربیتی خواهد داشت. به سخن دیگر، روابط عادلانه و مبتنی بر احسان از لوازم ضروری تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی در مدرسه است و خود، هدف و غایت تربیت نیز هست. حاکمیت این رابطه در بین آحاد مدرسه صالح، مدرسه را به فضایی احترام بر انگیز و شوق آور برای کسب شایستگی ها تبدیل می کند.

برقراری روابط عادلانه و مبتنی بر احسان در مدرسه خود لوازمی دارد. از جمله مهم ترین این لوازم، محوریت اخلاق و تحقق عینی ارزش های اخلاقی براساس نظام معیار اسلامی در مدرسه است. اخلاق در مدرسه صالح به مانند عدالت کارکردی دوگانه دارد: اخلاق از یک سو هدف است، زیرا که متخلق شدن متربیان از پیامدهای مورد نظر یک نظام تربیتی به ویژه نظام تربیت اسلامی است و از سوی دیگر، روش است، زیرا که خود بستری برای تحقق اهداف دیگر محسوب می شود. بی شک، در فضای اخلاق مدار مدرسه، شایستگی های مورد نظر توسط متربیان بهتر و بیشتر تعقیب و کسب می گردد. در این فضا آزادی مربی و سندیت مربی بدون وجود تعارض، آثار تربیتی به همراه خواهد داشت. بنابراین، فضای مدرسه باید سرشار از ارزش های انسانی و اخلاقی باشد تا متربیان آن ها را به صورت مستقیم و غیرمستقیم به دست آورند و تجربه کنند. در این خصوص، یکی از رویکردهای مدرسه صالح ایجاد جو اخلاقی است و از این طریق زمینه تحقق حیات طیبه و تحقق تجارب متعالی و معنوی متربیان در تمامی مؤلفه ها و سازو کارهای مدرسه صالح فراهم می گردد. یکی از ملاک های مهم ارزیابی تربیت در مدرسه صالح این است که همه هنجار ها و سازو کارهای آن با ارزش های اخلاقی

هماهنگ و مطابق باشد. لذا باید این سازو کارها به نحو درونی و بیرونی با ارزش های اخلاقی معتبر در چهارچوب نظام معیار اسلامی پذیرفته شده است، نقد شده و محک بخورد.

اگر این نگاه را بپذیریم می توانیم بپذیریم مدرسه به مثابه یک سازمان¹ نیز افزون بر فرایندهای تربیتی و آموزشی اش بر تربیت اخلاقی دانش آموزان تاثیر گذار است. وجه تاثیر گذاری این بعد از مدرسه در این است که سازوکارهای و ابعاد سازمانی مدرسه نیز متاثر از اخلاق و ارزش های اخلاقی است. با این حساب اگر سازمان یک هویت مستقل و شخصیت حقوقی خاصی را دارد پس می تواند دارای صفات و ویژگی های اخلاقی نیز باشد. همین صفات و ویژگی های اخلاقی و بالتبع آن سازو کارهای اخلاقی، مدرسه در این مقام نیز هم دارای صفات و ویژگی های اخلاقی و هم دارای سازوکارهای اخلاقی باشد تا بتواند در تعمیق درک و فهم و حساسیت های اخلاقی کارکنان و دانش آموزان موثر باشد. بی شک در چنین فضایی، شایستگی های مورد نظر (به ویژه شایستگی های اخلاقی) توسط متربیان بهتر و بیشتر کسب می گردد.

7- یکی دیگر از خصوصیات مهم فضای مدرسه صالح، مشارکت و تعاون است.. از آن جا که انسان ها در جامعه متولد می شوند و در جامعه رشد می کنند، تربیت آن ها نیز باید اساساً اجتماعی باشد. لذا فضای حاکم بر محیط های تربیتی، به ویژه محیط های تربیت رسمی، باید به گونه ای باشد که شخصیت متربیان را از شکل گیری فردگرایی و رقابت گرایی مخرب دور نگه دارد. لذا محیط های تربیتی باید به جای تأکید بر مقایسه فردی و رقابت با دیگران در یادگیری، به ایجاد فضای رفاقت سالم و تعامل سازنده و مؤثر با دیگران و رقابت هر فرد با خودش (برای تعالی مداوم ظرفیت های وجودی خویش) روی آورند.

۱. به زعم قراملکی (1394 ص: 71) سازمان هویت خود را داراست هویت و حیاتی بس عظیم تر و موثر تر از حیات فردی کارکنان (اعضاء) آن. زیرا گروهی از انسانها گروهی زنده و بازی را به میان آورده اند با شخصیت حقوقی که بیشتر و پر نفوذ تر از اشخاص حقیقی در حیات اجتماعی بشر گام می نهد. مناسبات نوین ایجاد می کند زندگی فردی و اجتماعی را تحت تاثیر خود قرار می دهد. برخی از بنگاه ها اساساً حیات ملی را دگرگون می کنند و برخی می توانند بر زندگی جهانی موثر باشند. از نظر وی روزگار ما عصر سلطه سازمانهاست. مثلاً در گذشته محور خدمات سلامت، پزشک بود امروز خدمات سلامت در سازمانها (بیمارستان و مراکز درمانی) ارائه می شود.

اگر بپذیریم که مدرسه صالح موقعیتی است که در آن شکل ساده ای شده ای و قابل عمل برای کودکان و نوجوانان از حیات طیبه را به ظهور می رساند تا متربیان آن را تجربه کنند، می توان گفت که مدرسه وضعیتی سامان یافته برای انجام "اعمال خیر و شتاب کردن در خیرات"¹ است. به سخن دیگر مفهوم "خیر" مفهوم اساسی و بنیاد عمل مدرسه صالح در مفهوم اسلامی است. در این صورت بر مبنای آیه دوم از سوره مائده² می توان نتیجه گرفت که تعاون در امور نیک و شتاب در کسب فضایل نیز از ویژگی های اساسی مدرسه مطلوب است. از آنجا که بنای مدرسه اساساً بر مبنای خیر و در راستای زمینه سازی برای انجام اعمال خیر است از این رو همکاری در انجام خیرات اساساً بر تمامی ساز و کارهای مدرسه صالح حاکم است. این همکاری در مدرسه در دو بُعد درونی و بیرونی نمود می یابد:

- در بُعد درونی این همکاری بین مربیان و متربیان صورت می گیرد. گفتنی است که به سبب تفاوت سطح تأثیرگذاری متربیان و مربیان در فرایند تربیت رسمی و عمومی و مراحل آن، سازو کارهای همکاری و تعاون در بعد درونی با اجتماع تفاوت خواهد داشت. این تفاوت در ویژگی «ساده سازی و انعطاف» مورد توجه قرار می گیرد. به طور کلی تعاون در مدرسه امری مدرج است و مراتبی دارد، که به تناسب سطح رشد متربیان تنظیم می شود. نمود همکاری در مدرسه می تواند برای تحقق حیات طیبه و آمادگی برای تحقق آن در عرصه اجتماع تجربه سازنده ای باشد. این ویژگی مصداق اصل تعامل است. همکاری در این بعد مستلزم احترام متقابل و مسئولیت متقابل اولیا، مربیان و متربیان مدرسه است.
- در بُعد بیرونی همکاری، مدرسه، که در واقع بخشی از جامعه محلی متناسب با ویژگی های پیش گفته است، می تواند در جریان های اجتماعی ناظر به اصلاح مداوم موقعیت، فعال باشد، و مشارکت نماید و مشارکت بپذیرد. این مشارکت با نهادهای محلی و همچنین با مدارس هم جوار صورت می گیرد. یک بعد از این مشارکت به این صورت است که مدرسه محور توسعه جامعه محلی باشد. بعد دیگر این که

1. مائده، آیه 48 و بقره، آیه 148 و آل عمران، آیه 114

2. تعاونوا علی البر والتقوی

مدرسه از همکاری نهادها و مؤسسات، اشخاص حقیقی و حقوقی، که فراهم کننده فرصت های مکمل و جانبی برای توسعه و تعالی تجارب ارزنده یادگیری هستند، بهره مند گردد.

این گونه مشارکت، علاوه بر این که فرصت های تربیتی را برای مدرسه توسعه می دهد، باعث خواهد شد تا مدرسه محور توسعه جامعه محلی تلقی شود و نقش اصلی را در هدایت تغییرات اجتماعی (در راستای اصلاح مداوم موقعیت و پیشرفت و تعالی جامعه صالح) برعهده گیرد. این به آن معناست که، علاوه بر نقش کلان فرایند تربیت در شکل گیری جامعه صالح، توسعه اجتماع صالح محلی، نیز تربیت محور می باشد و مدرسه صالح در آن نقش نخست را برعهده دارد.

اگرچه تلاش مدرسه، در مجموع، برای فراهم آوردن زمینه های مناسب رشد و توسعه استعدادهای متربیان صورت می گیرد اما کاملاً مشخص است که مدرسه در این راستا قادر مطلق نیست و به یاری و مشارکت دیگر نهادهای دولتی و غیردولتی نیازمند است. لذا ضرورت دارد برای تحقق تربیت همه جانبه، درحاشیه و جنب مدرسه مؤسسات و نهادهای مکمل و جانبی شکل بگیرند تا با فراهم کردن فرصت های تربیتی مضاعف، در تحقق اهداف تربیت رسمی و عمومی یاریگر مدرسه باشند.

یکی از جلوه های کانونی همکاری و تعاون در مدرسه صالح، در نسبت وثیقی است که مدرسه و خانواده برقرار می کنند. در این نگرش، خانواده و مدرسه دو فضای تربیتی مکمل همدیگر خواهند بود. به ویژه با توجه به این که والدین، براساس مبانی حقوقی پیش گفته، باید نقش تعیین کننده ای در سازو کارهای اجرایی تربیت رسمی داشته باشند، لازم است اولیا با معلمان و مدیریت مدرسه ارتباط مستمر داشته باشند و همواره مدرسه محل تردد آنان باشد.

این به آن معناست که حساسیت تربیتی والدین افزایش یابد و تمام مسئولیت تربیت رسمی و عمومی یک سره به مدرسه واگذار نگردد. لذا سازو کارهای تربیت رسمی و عمومی باید به گونه ای ترتیب داده شود که حقوق و تکالیف تربیتی خانواده، به مثابه یکی از ارکان تربیت، رعایت گردد. گرچه ممکن است در شرایطی،

به دلیل تخصصی شدن امر تربیت رسمی و عمومی، این دخالت کاهش یابد اما می توان انتظار داشت که با افزایش آگاهی تربیتی آحاد جامعه زمینه سازی برای کسب شایستگی های تربیتی توسط والدین، روند مشارکت خانواده ها در تربیت رسمی و عمومی روزافزون شود و با تلقی همراهی، همدلی و همکاری خانواده و مدرسه به مثابه یک مطالبه عمومی، زمینه نقش آفرینی هرچه بیشتر خانواده در فرایند تربیت فراهم گردد.

فعالیت های یادگیری

یک مدرسه مشاهده نمایید و مناسبات و برنامه های آن از منظر اصول و ویژگیهای مدرسه ارزیابی کنید
ویژگی های مدرسه صالح با ویژگی های مدرسه از نظر مکاتب تربیتی دیگر مانند رئالیسم، ایده آلیسم، لیبرالیسم و اگزیستانسیالیسم و... مقایسه نمایید

بخش سوم

ارتباط مدارس با فلسفه تربیت رسمی و عمومی

چشم انداز به این بخش

نظر ورزی فلسفی در حوزه تربیت رسمی و عمومی از ضروریات حرفه ای کارگزاران تربیت رسمی و عمومی است . بیش از درک و فهم فلسفه تربیت رسمی و عمومی برای یک کارگزار ، نظر ورزی و داشتن فلسفه ای شخصی و سازمانی برای مدرسه از ضروریات این حرفه است. درواقع اصالت کار هر کارگزاری به داشتن چنین مواجهه خردمندانه با عمل خود است. این بخش کوتاه تلاش می شود تا چنین ایده ای عملیاتی شود یعنی چهارچوب و روشهایی را مورد بحث قرار می دهد که به کارگزاران مدرسه کمک می کند تا به صورت بندی فلسفه یا مرامنامه تربیتی مدرسه خود اقدام نمایند.

فصل دهم

فلسفه تربیتی مدرسه شما چیست؟

اهداف فصل : خواننده بعد از مطالعه و مواجهه با محتوای مباحث این فصل باید قادر باشد:

پیش سازماندهنده بحث:

منابع

1. صدیق، عیسی (1345) تاریخ فرهنگ ایران، تهران، انتشارات دهخدا.
2. گوتگ، جرال (1384) مکاتب فلسفی و نظریه های تربیتی، ترجمه پاک سرشت، تهران انتشارات سمت
3. سایت دانشنامه اسلامی ذیل مدخل ناصر کبیر علوی تاریخ برداشت 97/3/9)
4. صدیق، عیسی (1339) دوره مختصر تاریخ فرهنگ ایران، شرکت سهامی طبع، تهران
5. ساکت، محمد حسین (1388) آموزشنامه: فرهنگ فرداهی و فراگیری در اسلام، تهران: نشر نی.
6. دهباشی علی (1362) سفرنامه برادران شرلی، تهران انتشارات نگاه.
7. سایت موزه استان قدس رضوی، تاریخ برداشت 97/3/10
8. زیباکلام، صادق (1374) ما چگونه ما شدیم، تهران: نشر روزبه.
9. علی محمد حاضری (1372) روند اعزام دانشجو در ایران، تهران: انتشارات سمت
10. دروویل، گاسپار (1348) سفرنامه دروویل، ترجمه جواد محبی تهران: انتشارات عطایی
11. معتمدی، اسفندیار (1394) تربیت نگارش میرزا تقی خان کاشانی، تهران انتشارات مدرسه.
12. قاسمی پویا، اقبال (1377) مدارس جدید در دوره قاجاریه، تهران مرکز نشر دانشگاهی
13. طالبوف، عبدالرحیم (1356) کتاب احمد، تهران انتشارات شبگیر.
14. طاهری مقدم، سید محمد؛ بوچانی، ابراهیم (1394) میرزا ملکم خان ناظم الدوله و تاملی بر اندیشه های آموزشی، جستارهای تاریخی، سال ششم شماره اول 73-88
15. کلانکی، سیده معصومه (1393) فصل نامه نقد و نظر کتاب کودک و نوجوان، سال اول شماره 1 و 2، بهار و تابستان صص 175-185
16. علیخانی، علی اکبر (1390) اندیشه سیاسی متفکران مسلمان جلد دهم، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ اول.
17. عیسی فر احمد (1393) زنان نامدار شیعه، رایحه عترت، تهران
18. موسوی انزهایی، مهدیه (1386) بی بی خانم استرآبادی موسس نخستین مدرسه دخترانه، روزنامه اعتماد شماره 1455
19. انصاری باقر (1387) مبانی حقوقی تربیت گزارش منتشر شده مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش شورای عالی آموزش و پرورش
20. رشديه، فخرالدین (1270) زندگی نامه پیر معارف رشديه، تهران: انتشارات هیرمند
21. نظام الاسلام کرمانی (1362) تاریخ بیداری ایرانیان ج 1 بخش اول تهران: رودکی

22. یحیی دولت آبادی (1362) حیات یحیی ، انتشارات فردوسی . تهران
23. پیو ندی ، سعید 1386 ، شریعت و مدرسه جدید قابل دسترسی در سایت www.drshariati.org
24. فاضلی ، نعمت الله (1390) مردم نگاری آموزش . تهران انتشارات علم.
25. اقا زاده ، احمد (1386) آموزش و پرورش تطبیقی. تهران انتشارات سمت.
26. علمداری، کاظم، (1394) چرا ایران عقب ماند و غرب پیش رفت؟ تهران نشر توسعه.
27. علی شریعتی. (بی تاریخ) بازگشت به خویشتن . برگرفته از سایت دکتر علی شریعتی. تاریخ برداشت 97/3/10
28. خلیلی، محسن (1379) چشم به دست غرب، نسخه برای شرق غرب از نگاه احسان نراقی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ، سال 5 شماره 18 و 19 ؛ زمستان 1375 صص 221 - 188
29. اکبری، محمدعلی ، (1385) سیاحت نامه ابراهیم بیک بیانیه ای علیه وضع وجود . در کتاب بررسی مبانی فکری و اجتماعی مشروطیت ایران، همایش بزرگداشت محمد کاظم خراسانی. توسعه تحقیقات و توسعه علوم انسانی
30. روش نهاد ناهید (1384) مدارس اسلامی در دوره پهلوی . تهران مرکز اسناد انقلاب اسلامی
31. مومن ، ابوالفتح (1385) جامعه تعلیمات اسلامی و اسناد منتشر نشده آن، فصل نامه مطالعات تاریخی صص 143 - 113
32. مراغه ای، زین العابدین (بی تاریخ) سیاحت نامه ابراهیم بیک . مصر قاهره
33. باقری ، خسرو (1387) درآمدی به فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. ج اول ، انتشار علمی فرهنگی.
34. آراسته، رضا (1348). تجزیه و تحلیل تعلیم و تربیت ایران، مقالات و سخنرانی های تربیتی، انتشارات دهخدا.
35. پیوندی ، سعید ، (1396) شریعتی و الگوی آرمانی آموزش دینی. از کتاب شریعتی امروز و آینده ما. به کوشش جمعی از نویسندگان. انتشارات h&s media
36. احسان نراقی (1354) جامعه، جوانان، دانشگاه، دیروز، امروز، فردا، تهران: کتابهای جیبی با همکاری فرانکلین.
37. رحمانی، محمد (1382) قاعده نفی سبیل از نظر فریقین پژوهشنامه حکمت و فلسفه اسلامی : شماره 6 از 2 تا 28
38. ویکی شیعه، مدخل سید جمال‌الدین اسدآبادی ، تاریخ برداشت 97/3/ 12
39. ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (1367) طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران . تهران وزارت آموزش و پرورش

40. سبحانی ، محمد (1385) درآمدی بر جریان شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر. فصل نامه نقد و نظر ، شماره سوم و چهارم
41. اسماعیلی، محسن، (1391)، دین و قانون: مجموعه مقالاتی پیرامون کارکرد و نقش دین در حوزه قانون و قانون گذاری، تهران: دانشگاه امام صادق (ع)، چاپ اول
42. عرسان الکیلانی ، ماجد (1389) فلسفه تربیت اسلامی ، ترجمه بهروز رفیعی ، قم انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
43. باقری خسرو (1389) ، درآمدی به فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. ج دوم ، تهران . انتشارات علمی فرهنگی.
44. کاردان، علیمحمد و همکاران(1372) فلسفه تعلیم تربیت . تهران انتشارات سمت.
45. پاک سرشت، محمدجعفر(1386)، نظریه های تربیتی و چالش های نظریه پردازی در آموزش و پرورش ایران در فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال ششم، ش 20، ص 125-148.
46. دهقان ، حسین (1383) انواع نابرابری های آموزشی ، رشد علوم اجتماعی . دوره هشتم شماره 1 . 49-42
47. صحبتلو، علی؛ میرزا محمدی ، محمد حسن(1384) تاملی بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت. فصل نامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. سال اول شماره دوم . 93-110
48. صدیق، عیسی(1332) سیر فرهنگ در ایران و مغرب زمین. تهران : دانشگاه تهران
49. سجادیه ، نرگس(1396) دیدگاه انتقادی در برنامه درسی. دانشنامه برنامه درسی ایران . انجمن مطالعات برنامه درسی ایران
50. پور احمدی میبیدی، حسین ؛ سعیدی، روح الامین(1390) رابطه فرهنگ و هزمونی در عرصه جهانی: رویکردی گرامیشینیستی. رهیافتهای سیاسی و بین المللی . شماره 28 . 143-180
51. گال، روژه(1357) تاریخ تربیت. ترجمه محمد مشایخی: تهران : انتشارات پیوند
52. چلونگر، محمد علی (1388) کتابخانه و مرکز علمی آموزشی و تبلیغاتی فاطمیان فصلنامه مشکوه، شماره 82 ,
53. دورانت ، ویل(1349) تاریخ تمدن بخش یونان باستان. ترجمه مجتبیایی. تهران انتشارات اقبال.
54. رهبریان ، محمد رضا(1395) مدرسه یا قفس. تهران انتشارات علمی و فرهنگی.
55. بهرنگی ، صمد(بی تاریخ) کند و کاو در مسایل تربیتی ایران چاپ پنجم . تهران انتشارات بامداد
56. ساکت ، محمد حسین(1388)آموزشنامه ، فرهنگ فرهنگ فرادهی و فراگیری در اسلام. تهران نشر نی.

57. شلبی، احمد (1370) تاریخ آموزش در اسلام . ترجمه ساکت. تهران دفتر نشر فرهنگ اسلامی .
58. الماسی ، علی محمد (1371) تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران. تهران انتشارات امیر کبیر
59. صافی، احمد (1386) آموزش و پرورش ابتدایی، دوره راهنمایی و متوسطه. تهران . انتشارات سمت.
60. رواندی، مرتضی (1367) سیرفرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا. تهران انتشارات نگاه.
61. حاجی ده آبادی محمد علی (1384) حقوق تربیتی کودک، پژوهشگاه حوزه دانشگاه.
62. مکارم شیرازی، شرح خطبه 216، تاریخ استخراج 89/6/29 تارنمای دفتر آیه الله مکارم شیرازی، makarashirazi.org
63. انصاری، باقر. (1386) بررسی مبانی حقوقی آموزش و پرورش، گزارش منتشر نشده از مجموعه پژوهشهای مرتبط با طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، منتشر نشده.
64. شایگان، فریده. و دیگران (1382) تقویت همکاریهای بین المللی در زمینه حقوق بشر، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
65. محمدی ، محمود (1395) روحانیون و مدارس جدید در ایران . دوفصلنامه تربیت اسلامی، سال 11 شماره 22 صص 1-25
66. سرکار آرانی ، محمدرضا (1382) اصلاحات آموزشی، و مدرن سازی . تهران: انتشارات روزنگار.
67. شکوهی، غلامحسین. (1372) مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد انتشارات آستان قدس رضوی.
68. شاتو، ژان. (1386). مربیان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
69. سادات اسدی، لیلا (1388). حریم خصوصی کودک و حق والدین بر تربیت کودک، دو فصلنامه تخصصی فقه و حقوق خانواده، سال چهاردهم، شماره پنجاه.
70. سبجانی، محمد تقی (1385). درآمدی بر جریان شناسی اندیشه اجتماعی دینی در ایران معاصر، فصلنامه نقد و نظر، شماره سوم و چهارم.
71. سروش، محمد (1388). نقش دولت اسلامی در آموزش و پرورش رسمی ، دوفصلنامه تربیت اسلامی، شماره 5.
72. حکیمی، محمد رضا و حکیمی، محمد و حکیمی، علی. الحیات ج 2، ترجمه احمد آرام، 1363، قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.

73. حکیمی، محمد رضا و حکیمی، محمد و حکیمی، علی. **الحیات ج 1**، ترجمه احمد آرام، 1363، قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
74. احمد، منیر الدین (1968) **نهاد آموزش اسلامی**. ترجمه محمد حسین ساکت (1384) تهران: نشر نگاه معاصر.
75. حسین بستان (1382) **نابرابری جنسی**، قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
76. جوادی آملی، عبدالله (1382) **زن درآینه جمال و جلال**، قم: انتشارات اسری.
77. باقری، خسرو (1384). **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**، تهران: انتشارات مدرسه.
78. علم الهدی، جمیله (1386). **تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام**، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
79. آقا زاده، احمد (1383). **مسائل آموزش و پرورش ایران**، تهران: انتشارات سمت.
80. ابراهیم زاده، عیسی (1383). **فلسفه تربیت**، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
81. عبدالرحیم غنیمه (1372) **تاریخ دانشگاه های بزرگ اسلامی**، ترجمه نورالله کسای، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
82. فرامرز قراملکی، احد (1394) **اخلاق حرفه ای**، تهران: نشر مجنون
83. مصطفی دلشاد تهرانی (1379) **ماه مهر پرور**، تهران: انتشارات دریا.
84. گاردنر، ویلیام (1386). **جنگ علیه خانواده**، ترجمه معصومه محمدی، تهران: دفتر مطالعات و تحقیقات زنان.
85. رودگر مجمد، جواد (1388). **عدالت جنسیتی از دیدگاه علامه طباطبایی و شهید مطهری**، مطالعات راهبردی زنان زمستان 88.
86. نقیب زاده، عبدالحسین (1381) **آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش**، تهران: کتابخانه طهوری
87. کانل، بی اف، (1367) **تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم** ترجمه حسن افشار. تهران: نشر مرکز.
88. شفلر، ایسرائیل () **در باب استعداد آدمی**، ترجمه گروهی از مترجمین، تهران: انتشارات سمت.
89. مشایخی، محمد (1352) **مفهوم آموزش متوسطه**، مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. شماره 8 زمستان 1352، صص 6-12.
90. معیری، محمد طاهر (1351) **آموزش و پرورش در دوره انقلاب سفید**، مجله آموزش و پرورش. آبانماه 51 شماره 62. صص 121-128

91. خواجه نصیر طوسی، احمد (1351) کتاب های درسی در ایران . مجله آموزش و پرورش . آذر 51 شماره 63 . صص 182-192
92. بهمن بیگی محمد (1351) آموزش و پرورش عشایر . مجله آموزش و پرورش . مهر 51 شماره 61 . صص 59-64
93. معیری، محمد طاهر (1351) آموزش و پرورش در دوره انقلاب سفید . مجله آموزش و پرورش . آبانماه 51 شماره 62 . صص 128-121
94. ابراهیمی ، میر جلال (1351) سپاه دانش . مجله آموزش و پرورش . بهمن 51 . شماره 65 صص 312-320
95. فرمehینی فراهانی، محسن (1387). الگوی نظری تربیت اجتماعی سیاسی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
96. رضایی، منیره (1387). الگوی نظری ساحت تربیت هنری و زیبایی شناسی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش ، کمیته مطالعات نظری.
97. خلاق، علی اصغر (1387). الگوی نظری تربیت حرفه ای و اقتصادی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
98. امانی، محمود (1387). الگوی نظری تربیت علمی و فناوری در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
99. اسکندری حسین (1387). الگوی نظری تربیت زیستی و بدنی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
100. حکیمی، محمد رضا و حکیمی، محمد و حکیمی، علی. الحیات ج 2، ترجمه احمد آرام، 1363، قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
101. حکیمی، محمد رضا و حکیمی، محمد و حکیمی، علی. الحیات ج 1، ترجمه احمد آرام، 1363، قم: مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
102. صادق زاده، علیرضا (1387). الگوی نظری تربیت دینی و اخلاقی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.
103. علم الهدی، جمیله (1387). تبیین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی در اسلام، طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مطالعات نظری.

104. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (1374). درآمدی به جامعه شناسی اسلامی، تهران: انتشارات سمت.

105. باقری، خسرو (1388). الگوی مطلوب یادگیری در جمهوری اسلامی ایران، مرکز مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

106. افروغ، عماد (1387). هویت ایرانی و حقوق فرهنگی، تهران: انتشارات سوره مهر.

107. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (1374) اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران انتشارات سمت.

108.

white , c. s & Coleman, M. Early , childhood education , by Merrill prentice, Hall. An imprint, of person education. Inc , New Jersey

Howard,R.W.b(2008)Democratic school. From Power, F. Clark& et al (editors) Moral Education: A Handbook, London: praeger.

Howard,R.W.b(2008)Democratic school. From Power, F. Clark& et al (editors) Moral Education: A Handbook, London: praeger.

Kohlberg,L.(2010)Resolving moral conflicts Within the Just community. From Harding, C.G.Moral Dilemmas and Ethical Reasoning. Precedent publishing.

Kemmis S.& Edwards-Groves, C. (2018) Understanding Education. Springer Texts in Education